



Manuel da Cruz Pedro **Educação Inclusiva e Atratividade do Sistema Educativo Angolano. Um estudo sobre as condições de trabalho nas escolas públicas do ensino primário**

UMinho | 2018



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Manuel da Cruz Pedro

Educação Inclusiva e Atratividade do Sistema Educativo Angolano. Um estudo sobre as condições de trabalho nas escolas públicas do ensino primário

maio de 2018





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Manuel da Cruz Pedro

**Educação Inclusiva e Atratividade do Sistema
Educativo Angolano. Um estudo sobre as
condições de trabalho nas escolas públicas
do ensino primário**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Organização e Administração Escolar

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Guilherme Rego da Silva

DECLARAÇÃO

Nome: Manuel da Cruz Pedro

Endereço electrónico: manueldacruz59@hotmail.com Telefone: 925832990 / 969879147

Número do Bilhete de Identidade:000732701HA037

Título da tese: Educação Inclusiva e Atratividade do Sistema Educativo Angolano. Um estudo sobre as condições de trabalho nas escolas públicas do ensino primário.

Orientador: Professor Doutor Guilherme Rego da Silva

Ano de conclusão: 2018

Designação do Doutoramento: Ciências da Educação,
Especialidade em Organização e Administração Escolar

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 15/05/2018

Assinatura: Manuel da Cruz Pedro

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 15 de Maio de 2018

Nome completo: Manuel da Cruz Pedro

Assinatura: Manuel da Cruz Pedro

Dedicatória

Para realização do trabalho desse género, são necessários para além da capacidade cognitiva, outros recursos e apoios. Por isso, quero dedicar em especial este trabalho à toda minha família, que sempre apoiou e incentivou as minhas iniciativas.

À minha Esposa Lúcia Pedro, aos meus filhos António Pedro, Crúcia Pedro e Élsio Pedro, obrigado pelos apoios, obrigado por aceitarem e consentirem tantos sacrifícios, com vista a mais uma realização que é de todos nós. Reconheço que durante este período muito foi usurpado de vós; desde o pai/marido constantemente ausente, contenção na realização de algumas atividades e necessidades, face às restrições financeiras. Por isso, mais uma vez obrigado por tudo, Deus vos abençoe e vos dê muitas bênçãos e uma longa vida.

Muito obrigado

Agradecimentos

Quero em primeiro lugar, endereçar um especialmente agradecimento ao Professor Doutor Guilherme Rego da Silva, que desde o primeiro momento em que foi indicado em Conselho Científico do Departamento de Ciências Sociais da Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho para orientar-me nesta caminhada, não vacilou e prontamente pôs-se à disposição para esse fim. O Doutor Guilherme, para mim, não foi um simples orientador científico, foi antes de mais, alguém que ajudou a me enquadrar num curto espaço de tempo à realidade europeia, em particular, a realidade bracarense. Através dele, pude conhecer e conviver com os demais professores do referido departamento e de outras instituições, quer em situações formais, quer para àquelas menos formais. Aproveito esta ocasião para agradecer também todos os professores do departamento, com realce ao Professor Doutor Licínio Lima, com quem tive o primeiro contacto via email para efetuar à minha candidatura; ao Professor Doutor Eugénio Silva, primeiro orientador antes da sua indicação para exercer outras funções fora desta universidade, e a todos os professores que me providenciaram conhecimentos e habilidades investigativas, quer em salas de aulas, quer em outros fóruns; aos meus colegas angolanos, moçambicanos, brasileiros e portugueses, que durante este período de quase quatro anos partilharam comigo conhecimentos e culturas, sem se esquecer daqueles “bons e maus momentos também”; A todos, do fundo do meu coração, o meu muito obrigado.

Os meus agradecimentos são ainda extensivos à Direção e Professores do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-Huíla), ao Governo Provincial da Huíla, à Direção Provincial da Educação da Huíla, à Administração Municipal de Caluquembe, à Direção e Professores da Escola de Formação de Professores “Dr. Abel Pedro” de Caluquembe, pelos incentivos e apoios institucionais ao longo deste percurso académico. Às direções, professores e alunos das escolas do ensino primário do Município de Caluquembe, que não vacilaram em abrir-me suas portas para obtenção de dados e informações atinentes a esta investigação, o meu muito obrigado. E de uma forma geral, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho; a vós todos, o meu muito obrigado. Para terminar, depois de agradecer a todos que se envolveram direta ou indiretamente na realização deste trabalho, como cristão, resta-me expressar a minha imensa gratidão ao Criador, o Todo-Poderoso, pelo dom da vida, pela saúde, por todos os feitos, pela força e coragem que me destes para conseguir ultrapassar as várias dificuldades. Obrigado Senhor.

Resumo

A presente tese foi concebida para a compreensão das condições de trabalho em contexto escolar, que garantam um ensino e aprendizagem mais atrativo e inclusivo. A abordagem sobre as condições de trabalho dos professores e alunos no contexto escolar angolano, constitui-se numa necessidade premente a identificar, face à universalidade normativa da educação e ensino em vigor, a heterogeneidade do público escolar e das condições em que trabalham. A compreensão das condições de trabalho dos professores e dos alunos existentes nas escolas do ensino primário público do município de Caluquembe, Província da Huíla em Angola, e o sistema de organização e gestão, consubstanciado na atribuição de recursos para o funcionamento e obtenção de meios materiais e humanos para a realização das atividades destes, constitui a particularidade deste estudo. O estudo destes aspetos visa identificar e propor as melhorias que serão necessárias introduzir, tendo em atenção as lógicas burocráticas e lógicas de mediação como modelos de análise. A partir destes pressupostos, definiu-se como objeto de investigação, saber o que está a faltar nas escolas e no ensino público para tornar mais atrativo, tendo em consideração as condições e meios materiais existentes. Com a formulação do objeto de estudo (problema), estabeleceram-se os objetivos (gerais e específicos) e as questões de investigação, com o intuito de se tomarem decisões relativas aos métodos, sobre quem e o que deve ser incluído neste estudo. Como métodos (técnicas) de investigação para obtenção de dados e outras informações, foi utilizada a observação direta, realizada pelo investigador nas escolas identificadas para o efeito; os inquéritos por questionário dirigidos aos alunos, professores, e diretores de escolas; entrevistas aos diretores de escolas, supervisores escolares e sindicatos, e finalmente, a análise de documentos que regulamentam o subsistema de ensino primário e o sistema geral de educação, associando a estes os discursos mediáticos sobre as políticas e perspetivas educativas, com vista a apurar dos mesmos, as intenções e estratégias que garantem a melhoria das condições de trabalho e, conseqüentemente, um ensino com características inclusivas e atrativas. A tese está estruturada em: introdução geral; o desenvolvimento (em quatro capítulos), do qual estão descritos: I- os processos de desenvolvimento e direção normativa da educação no contexto angolano; II- as teorias e modelos úteis para o estudo das condições de trabalho e da atratividade do sistema de ensino; III- a justificação e fundamentação da metodologia adotada; IV- a apresentação e interpretação dos dados empíricos, e por fim a conclusão geral.

Abstract

This thesis was created to understand the working conditions in a school context, which ensure a more attractive and inclusive teaching and learning. The approach to the working conditions of teachers and students in the Angolan school context is a pressing need to identify, in the face of the normative universality of education and teaching, the heterogeneity of the school public and the conditions in which they work. The understanding of the working conditions of teachers and students in the primary schools of the municipality of Caluquembe, Province of Huíla in Angola, and the system of organization and management, consubstantiated in the allocation of resources for the operation and obtainment of material and human means to carry out their activities, is the particularity of this study. The study of these aspects aims to identify and propose the improvements that will be necessary to introduce, taking into account the bureaucratic and logical logics of mediation as models of analysis. Based on these assumptions, it was defined as an object of research, to know what is lacking in schools and in public education to make it more attractive, taking into account the existing material conditions and means. With the formulation of the object of study (problem), the objectives (general and specific) and the research questions were established, with the purpose of making decisions about the methods, related with who and what should be included in this study. As research methods (techniques) to obtain data and other information, the direct observation, made by the researcher in the schools identified for the purpose, was used; the questionnaires addressed to students, teachers, and school principals; interviews with school principals, school supervisors and trade unions, and finally, the analysis of documents regulating the primary education subsystem and the general education system, associating the media discourses on educational policies and perspectives with a view to the intentions and strategies that guarantee the improvement of working conditions and, consequently, a teaching with inclusive and attractive characteristics. The thesis is structured in: general introduction; the development (in four chapters), of which are described: I- the processes of development and normative direction of education in the Angolan context; II - theories and models useful for the study of working conditions and the attractiveness of the education system; III- the justification and substantiation of the methodology adopted; IV- the presentation and interpretation of empirical data, and finally the general conclusion.

Siglas Utilizadas

ADPP- Ação de Desenvolvimento de Povo para Povo

ADRA- Ação de Desenvolvimento Rural de Angola

CPLP- Comunidades de Países de Língua Portuguesa

DPE-Direção Provincial da Educação

ESG- Ensino Secundário Geral

EST- Escola Secundária Técnica

EU-União Europeia

FNUAP- Fundo das Nações Unidas para Atividades da População

INE-Instituto Nacional de Estatística

INIDE-Instituto Investigação e Desenvolvimento da Educação

IP-Instituto Politécnico

ISCED- Instituto Superior de Ciências da Educação

IT- Instituto Técnico

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MED-Ministério da Educação

MPDT- Ministério do Planeamento e Desenvolvimento Territorial

PND-Plano Nacional de Desenvolvimento

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

United Nations Education, Scientific and Cultural Organization

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

United Nations International Children's Emergency Fund

ZIP-Zona de Influência Pedagógica

DEDICATÓRIA	V
AGRADECIMENTOS.....	VII
RESUMO.....	IX
ABSTRACT	XI
SIGLAS UTILIZADAS	XIII
ÍNDICE GERAL.....	XV
INTRODUÇÃO GERAL.....	19
JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DO TEMA E LANÇAMENTO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....	21
PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	24
OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	28
OBJETIVO GERAL	29
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	30
PERGUNTAS DE PARTIDA	30
CAPÍTULO I	33
A REPÚBLICA DE ANGOLA: O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E A DIREÇÃO NORMATIVA DA EDUCAÇÃO	33
1.1 BREVE APRESENTAÇÃO DE ANGOLA	35
1.2 A (DES)CONTINUIDADE DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DESDE A DÉCADA DE SETENTA À ATUALIDADE	37
1.3 A EDUCAÇÃO EM ANGOLA ANTES E APÓS A REFORMA DE 2001.....	41
1.4 CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA.....	45
1.5 A DOCÊNCIA NO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA	47
1.6 O ACESSO E OPORTUNIDADES NO ENSINO PRIMÁRIO: A POLÍTICA EDUCATIVA ANGOLANA.....	49
1.7 A POLÍTICA DE ATRATIVIDADE DOS ALUNOS AO ENSINO. O CASO ANGOLANO	52
1.8 A GESTÃO DO SISTEMA EDUCATIVO E PADRONIZAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO EM ANGOLA	60
SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	62
CAPÍTULO II	65
TEORIAS E MODELOS ÚTEIS PARA O ESTUDO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E DA ATRATIVIDADE DO SISTEMA DE ENSINO	65
I PARTE: A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO.....	67

2.2. AS CONDIÇÕES PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM O SUCESSO EDUCATIVO	74
2.3. AS INFRAESTRUTURAS ESCOLARES. SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO EDUCATIVO	81
II PARTE: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	85
2.3 O TRABALHO DO PROFESSOR. FORMAÇÃO E CARREIRA.....	85
2.4 SISTEMAS E MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	91
2.4.1 Modelos de formação de João Formosinho.....	91
2.4.2 Modelo de Maria Teresa Estrela	92
2.4.3 Modelo de formação de António Nóvoa	94
2.5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA. OS MODELOS DE FORMAÇÃO	96
2.6 SABERES, COMPETÊNCIAS E FUNÇÕES DA PROFISSÃO DOCENTE.....	101
2.7 O PROFESSOR E OS SABERES DA DOCÊNCIA	108
2.8 FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR E DA ESCOLA	110
2.9 O PAPEL DO PROFESSOR NA RELAÇÃO COM OS ALUNOS.....	111
2.10. OS PERFIS DO PROFESSOR	114
2.11 O BEM E O MAL-ESTAR NA PROFISSÃO DOCENTE.....	115
III PARTE: O OFÍCIO DO ALUNO	123
2.12 O OFÍCIO DO ALUNO E AS CONDIÇÕES QUE FAVORECEM O SEU TRABALHO.....	123
SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	127
CAPÍTULO III	131
A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: JUSTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO.....	131
3.1 INTRODUÇÃO	133
3.2 A INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO. MODELOS QUALITATIVOS E QUANTITATIVOS	134
3.2.1 OS SUJEITOS DO ESTUDO (POPULAÇÃO E AMOSTRA): CRITÉRIOS UTILIZADOS PARA SELEÇÃO	136
3.3 A PESQUISA DOCUMENTAL.....	140
3.4 O INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO: CONCEITO E OBJETIVOS.....	141
3.5. AS TÉCNICAS DE OBSERVAÇÃO: CONCEITO E TIPOS	143
3.6 O MÉTODO DE ENTREVISTA: CONCEITO.....	144
3.7. A TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO	146
SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	147
CAPÍTULO IV.....	149
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS.....	149
4.1 ESTADO ATUAL DAS CONDIÇÕES ORGANIZATIVO/PEDAGÓGICO E INFRAESTRUTURAIS DAS ESCOLAS ESTUDADAS.	
COMPARAÇÃO DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS POR QUESTIONÁRIO E POR OBSERVAÇÃO.	169

4.2 ENQUADRAMENTO DAS ENTREVISTAS DOS ATORES ESCOLARES (DIRETORES E SUPERVISORES) NOS MODELOS ORGANIZACIONAIS: O POLÍTICO E O BUROCRÁTICO	172
PERSPETIVAS E NECESSIDADES DOS SINDICATOS DO SETOR DA EDUCAÇÃO	179
CONCLUSÃO GERAL	183
BIBLIOGRAFIA	193
SÍTIOS NA INTERNET	202
APÊNDICES	203
APÊNDICE 1. ESTRUTURA DO QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS ALUNOS	205
APÊNDICE 2. ESTRUTURA DO QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES.....	209
APÊNDICE 3. ESTRUTURA DO QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS DIRETORES DE ESCOLA.....	215
APÊNDICE 4. GRELHA UTILIZADA NA OBSERVAÇÃO ÀS ESCOLAS	221
APÊNDICE 5. GUIÕES DO ROTEIRO DE ENTREVISTAS	225
5.1 GUIÃO DE ENTREVISTAS PARA OS PROFESSORES.....	227
5.2 GUIÃO DE ENTREVISTAS PARA OS DIRETORES E SUPERVISORES ESCOLARES.....	227
5.3 GUIÃO DE ENTREVISTA PARA OS REPRESENTANTES DOS SINDICATOS DE PROFESSORES	228
APÊNDICE 6. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	229
6.1 ENTREVISTA DO DIRETOR 1	231
6.2 ENTREVISTA DO DIRETOR 2	233
6.3. ENTREVISTA DO DIRETOR 3	236
6.4 ENTREVISTA COLETIVA À EQUIPA DE SUPERVISORES.....	239
ANEXOS.....	243
ANEXO A: COMPARAÇÃO ENTRE O SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO DE 1978 E O DE 2001. ...	245
ANEXO B. LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO Nº13/01 DE 31 DE DEZEMBRO	253
ANEXO C. LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO Nº17 DE 07 DE OUTUBRO DE 2016	279
ANEXO D. ORGANIGRAMA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO ANGOLANO	289
ANEXO E. GESTÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO ANGOLANO	293
ANEXO F. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO PRIMÁRIO	303
.....	303
F.1- ESCALA DE AVALIAÇÃO	305
F.2. CLASSIFICAÇÃO	305

F.3- PROVAS	307
F.4- EXAMES	307
F.5- CONDIÇÕES DE TRANSIÇÃO	307
F.6- DEFICIÊNCIAS	307
F.7- CONDIÇÕES DE REPROVAÇÃO	307
F.8- EXAMES DE RECURSO	308
F.9- EXAMES ESPECIAIS	308
II- DISPOSIÇÕES FINAIS	308
ANEXO G. CONDIÇÕES DE TRANSIÇÃO E REPROVAÇÃO PARA AS CLASSES DO ENSINO PRIMÁRIO	308
G1. CONDIÇÕES DE TRANSIÇÃO	308
A) CLASSE DE TRANSIÇÃO AUTOMÁTICA	309
B) CLASSES DE TRANSIÇÃO	310
C) CLASSE TERMINAL DO ENSINO PRIMÁRIO	311
G2. CONDIÇÕES DE REPROVAÇÃO	311
A) CLASSES DE TRANSIÇÃO AUTOMÁTICA (1ª, 3ª E 5ª)	312
B) CLASSES DE TRANSIÇÃO (2ª E 4ª)	312
C) CLASSE DE EXAME:	312
ANEXO H. MODELO DE RELATÓRIO DESCRITIVO PARA CLASSES DE TRANSIÇÃO AUTOMÁTICA..	313
H1. LEGENDA DAS APRENDIZAGENS BÁSICAS A AVALIAR EM CADA DISCIPLINA	316
ANEXO I. CADERNETAS DE AVALIAÇÃO PARA O ENSINO PRIMÁRIO	317
I1. CADERNETAS DE AVALIAÇÃO PARA 1ª, 2ª, 3ª E 4ª CLASSES	320
ANEXO I2: CADERNETA DE AVALIAÇÃO PARA 5ª E 6ª CLASSES	321
ANEXO J. PLANO E ESTUDO DO ENSINO PRIMÁRIO	323
ANEXO K. ALUNOS DA 5ª E 6ª CLASSES (IMAGEM 1) E DA 2ª E 3ª CLASSES (IMAGEM 2) NO PÁTIO ANTERIOR E POSTERIOR DA ESCOLA DURANTE O INTERVALO MAIOR	324
ANEXO L. MENINAS EM ATIVIDADES LÚDICAS NOS RECINTOS ESCOLARES DURANTE O INTERVALO (IMAGENS 3 E 4)	326
ANEXO M. MAPA DETALHADO DA PROVÍNCIA DA HUÍLA	329

Introdução Geral

Justificação da escolha do tema e lançamento do processo de investigação

No nosso dia-a-dia e muitas vezes em situações ocasionais deparamo-nos com situações que criam em nós inquietações e, que nos deixam, num primeiro momento sem a possibilidade de atribuir-lhes respostas. Assim, tem acontecido quando me deparo com crianças/alunos que em pleno período de aulas, estejam fora das salas de aulas ou mesmo longe dos recintos escolares. Sem fazer recurso a elas, para saber o porquê de não estarem em salas de aulas naquele momento, mas questiono-me sobre o seguinte: o que as leva a furtarem-se da escola e da sala de aulas? Desta inquietação incorrem-me certamente inúmeras e possíveis respostas, mas também em forma de perguntas, que se consubstanciam nas seguintes suposições: serão elas rejeitadas pelos colegas e professores? Faltará um elemento na escola e nos professores que os agrada? Faltam elementos mais atrativos que provavelmente estejam longe dos recintos escolares? A escola e os professores não satisfazem seus desejos e expectativas? Outrossim, constata-se no quotidiano dos professores, um baixo grau de permanência destes, nas escolas fora dos seus períodos letivos. A escola é, por excelência, o lugar mais apropriado para o professor realizar as suas atividades letivas e extras letivas, tendo em consideração de que ali seja o lugar mais apropriado e privilegiado para melhor interação com os outros colegas, facilidade de acesso bibliográfico e documental indispensáveis à planificação e realização das atividades diárias do professor. O caso, por exemplo, das planificações de aulas feitas na base da partilha de conhecimentos e experiências entre professores, receção de pais e encarregados de educação, atendimento de alunos que queiram dialogar com o professor por qualquer motivo, ou para suprir alguma lacuna numa determinada disciplina, revisão dos cadernos de apontamentos dos alunos, correções dos trabalhos realizados e encomendados aos alunos; constituem-se em atividades extralectivas que requerem permanência do professor no espaço escolar, para além do período normal de aulas ou, como defendem (Duarte, Oliveira, Augusto, & Melo, 2008, p. 222)

“o trabalho docente compreende não só aquele realizado em sala de aula, como também o processo que envolve ensino e aprendizagem, participação do professor na planificação das atividades, na elaboração de propostas político-pedagógicas e na própria gestão da escola, incluindo formas coletivas de realização do trabalho escolar e de articulação da escola com as famílias e a comunidade”

A recente Lei de Bases de Educação e Ensino de Angola nº17/16 (v. anexo C), no seu ponto 2 do art.95, estabelece que:

“(...) aos docentes e aos demais agentes de educação e ensino exige-se idoneidade e integridade moral e cívica, sentido patriótico, elevação permanente das suas competências técnico-científicas, profissionais, dedicação exclusiva e a tempo integral (...)”.

Relativamente à permanência dos professores e alunos nos espaços escolares durante os períodos úteis de trabalho (letivo e não letivo), estamos cientes de que ela pressupõe/depende antes de mais, da existência de infraestruturas que satisfaçam não apenas ao trabalho pedagógico, mas também às necessidades sociais e biofisiológicas para o efeito. Porém, a bipolaridade entre permanência na escola versus infraestruturas escolares, constitui-se também num motivo para este estudo. Fazendo uma interpretação linear das duas citações anteriores, percebe-se claramente que há uma tendência de apelo aos professores e à sociedade em geral, de se evitar que estes realizem paralelamente outras profissões com a profissão docente.

Um outro senão, ainda visivelmente frequente no seio dos professores e diretores de escolas, que oportunamente tenho constatado durante a realização de formações em que participo regularmente, quer seja como professor e/ou como facilitador destas formações de índole didático-pedagógica, promovidas por direções de escolas, direções municipal e provincial da educação; é notório entre estes atores (professores e diretores de escolas) um certo desconhecimento de documentos normativos que regulamentam o sistema de educação em Angola, com realce à Lei de Bases do Sistema de Educação, o Estatuto Orgânico da Carreira Docente, as modalidades de avaliação atinentes à diferenciação das classes do ensino primário e de outros subsistemas; desconhecimento de certos programas de ensino e outros de base considerados essenciais para o trabalho escolar. Ainda, são notórias dificuldades e desconhecimento (em alguns professores) em elaborarem instrumentos básicos suscetíveis para a realização e organização do trabalho pedagógico, para um bom andamento e funcionamento da escola enquanto organização. É o caso, por exemplo, da conceção dos planos de conteúdos em unidades, dos planos de unidades didáticas, dos planos de aulas, dos regulamentos internos e de planos de atividades. As dificuldades ora mencionadas, não são apenas visíveis nos professores e diretores em início de carreira, mas também naqueles que exercem tais funções há mais

tempo. Portanto, foram estas e outras questões que num primeiro momento, se constituíram como preocupação, a ponto de alavancarem a presente investigação, intitulada **educação inclusiva e atratividade do sistema educativo angolano: um estudo sobre as condições de trabalho nas escolas públicas do ensino primário**.

As instituições escolares e o trabalho dos professores e dos alunos têm sido objeto de pesquisas há várias décadas. Apesar da institucionalização escolar datar de há décadas, no caso específico de Angola, ainda se fica com ideia de que em determinados contextos tem-se uma conceção pouco clara da função e do papel das instituições escolares, dos papéis dos professores, dos alunos e dos pais em contextos educativos ou escolares.

As abordagens sobre educação inclusiva e atrativa, dentro do quadro das preocupações atribuídas ao sector da educação, com realce para o ensino primário público, são referidas com frequência, porém, a prática ainda não está construída de forma a corresponder a essas abordagens. Face à diversidade de contextos, «pensamos nós» que estas abordagens devem ser refletidas em função das suas realidades, tendo sempre presente os objetivos e normativos que norteiam cada sistema de educação e instituição escolar. Falar de uma escola que pretenda ser atrativa e inclusiva implica ter ou criar condições materiais e humanas capazes de responder a esses anseios. Ou seja, precisam-se infraestruturas equipadas a todos os níveis, isto é, desde as elementares, básicas, adequadas e avançadas, como referiram *Neto et al.*¹ (2008, pp. 380–381) nos seus estudos sobre as infraestruturas escolares brasileiras. No concernente ao trabalho dos professores, para além da necessidade de existência das infraestruturas antes mencionadas, o professor antes de mais, deve ter a noção da essência da sua profissão, ou seja, “precisa saber o que é ser professor, qual é a sua missão, o que se espera dele e quais são as outras funções para além de educar e instruir” (Teixeira, 1995, pp. 87–101). Isso remete às direções das instituições escolares no sentido de potenciar e dotar os professores de ferramentas pedagógicas, de conhecimentos científicos, do domínio das normas, leis e decretos que regulamentam o sistema de ensino e das instituições a que pertencem. Portanto, estamos a falar de efetivas formações contínuas, para além da inicial, da capacidade comunicativa para interagirem com outros professores, alunos, pais e encarregados de educação.

¹ Tipologia de infraestruturas escolares possíveis para a realização do trabalho docente-educativo (Neto e outros 2008).

Relativamente ao trabalho dos alunos, também é fundamental que estes tenham a consciência do porquê frequentarem uma escola. Só com estes requisitos é que poderão ser capazes de enfrentar as possíveis dificuldades que ali possam encontrar, como por exemplo, sujeitar-se às normas da escola, relacionar-se com os colegas apesar das diferenças, respeitar o professor, pedir permissão para tantas coisas que queiram fazer durante a aula, enfim. Para o efeito, as escolas precisam estar munidas de equipamentos e meios, não apenas para suavizar este conjunto de regras a que eles estão sujeitos, mas também para que possam desenvolver todo o seu potencial humano e de aprendizagem. Estamos a falar de espaços de recreação bem equipados, cantinas escolares, campo para prática de diversas modalidades de desporto, salas equipadas com meios para o apoio ao ensino e à aprendizagem etc.

A organização pedagógica das escolas, é uma importante dimensão para o trabalho educativo e para o processo de ensino e aprendizagem, dada a influência que esta possa exercer sobre os resultados deste processo, culminando assim, na promoção de (in)sucesso educativo. Por isso, constitui-se também num aspeto de realce para a compreensão das abordagens relacionadas à atratividade e inclusividade do ensino e das escolas. Tendo em consideração que, em alguns contextos o currículo é de carácter centralizado, é imperioso que os professores, as direções de escolas e toda a comunidade educativa, encontrem estratégias que apontem para uma contextualização destes currículos, de forma a corresponderem às realidades dos alunos, dos professores e às próprias condições materiais existentes. A organização pedagógica das escolas deve, tendo em conta a heterogeneidade dos alunos e dos professores, fazer uma distribuição racional dos alunos, dos professores e material didático de acordo com as especificidades. Mais adiante, são desenvolvidas as questões que tem a ver com regulação e direção da política educativa angolana, bem como as questões relativas à realidade social e escolar angolana.

Problema de investigação

Em qualquer pesquisa, seja ela de carácter académico e com critérios científicos ou não, após a definição do assunto (escolha do tema), o passo seguinte é delimitar o problema (Grosso & Martins, 2009). O problema consiste, segundo os autores, em identificar no tema escolhido algo que desafia o pesquisador a descobrir a resposta, ou seja, o problema será uma dúvida, um questionamento que o pesquisador tem sobre determinado tema, cuja resposta se alcança ao decorrer da referida pesquisa. Associando

este pressuposto teórico ao tema da pesquisa que nos propomos a estudar, formulou-se como problema o seguinte: **O que está a faltar nas escolas e no ensino público para tornar mais atrativas e inclusivas, tendo em consideração as condições de trabalho existente e os processos de distribuição de recursos escolares?**

Falar das condições de trabalho para uma escola, é pensar no trabalho dos professores, dos alunos e nas condições em que é realizado esse trabalho. No que diz respeito ao trabalho dos alunos, pensamos em questões como: as condições existentes nas salas de aulas, o acesso aos materiais de estudo e aos espaços na escola, o apoio aos alunos com dificuldades económicas e de adaptação à escola.

Quanto ao trabalho dos professores, pensamos não apenas em questões materiais, como o vencimento, condições dos espaços e de instalações adequadas para o trabalho pedagógico, mas também em questões relevantes como: o estatuto da carreira, a estabilidade profissional, o reconhecimento social da profissão e o respeito por um determinado grau de autonomia no exercício da profissão docente.

A nossa proposta de investigação vai no sentido de estudar as condições de trabalho existentes e comparar com aquelas que são consideradas necessárias, não apenas na perspetiva dos professores, mas também na dos alunos e pais, e também pelos estudiosos deste assunto, com o objetivo de propor as melhorias que serão necessárias introduzir, tendo presente o carácter burocrático que a escola enquanto organização está sujeita, e o carácter político relacionado neste estudo com as questões da atribuição e gestão dos recursos, cuja definição compete aos órgãos e entidades de organização e administração escolar aos diversos níveis. Ao referir neste trabalho os modelos de análise nas dimensões *burocrática* “paradigma caracterizado por um sistema hierarquizado assente nos padrões normativos” e *política* “paradigma teórico pelo qual podem ser estudadas e compreendidas as organizações educativas privilegiando o processo político inerente à atividade organizacional” (E. A. Silva, 2004), queremos transparecer que apesar das prerrogativas atribuídas aos gestores das escolas no que concerne à implementação de estratégias que “encarnem” os reais problemas das suas instituições, a escola enquanto organização deve responder aos interesses macro instituídos, porquanto, a prática administrativa no quotidiano da escola é precedida pela prática política (Paro, 1997), e pelo facto da escola, enquanto organização formal, ser regida por um conjunto de códigos (leis) que fazem com que, na perspetiva de Licínio Lima (2001), no modelo racional/burocrático se acentue o consenso e clareza de

objetivos organizacionais, pressupondo a existência de processos e de tecnologias claras e transparentes. Assim, acrescenta Lima (2001, p. 23) que:

“as organizações são vistas como formas de realização de objetivos e de preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais”

Para o caso de Angola, as estruturas educativas regem-se por um conjunto de princípios e objetivos plasmados em leis e decretos, concretizados ao nível das escolas através da elaboração e conceção de normativos mais específicos (regulamentos internos, planos anuais de atividades e projetos educativos), ou como refere Barroso (2006, p. 52):

“uma regulação estatal de tipo burocrático e administrativo em que a escola é vista como «serviço do estado» sujeita a uma rede complexa de normativos que reforçam a intervenção da administração central direta, mediatizada pelo corpo de funcionários, inspetores e/ou através do diretor da escola, cuja função essencial é fiscalizar o cumprimento das normas e regulamentos”

Mais adiante, de forma concisa, está detalhada a hierarquia e a interdependência das estruturas educativas nos diferentes níveis do sistema educativo angolano.

Neste trabalho investigativo, propõe-se estudar as condições de trabalho nos seus variados domínios para a escola primária, que sirvam de complemento para a profundidade da referida pesquisa, como por exemplo: os meios e materiais de ensino à disposição dos professores e alunos, a participação dos pais no processo de ensino e aprendizagens, a formação dos professores, entre outras questões afins.

A nossa motivação para o estudo deste problema tem a ver com a importância que atribuímos à inclusividade e atratividade do sistema de ensino público. O artigo 119º da Lei de Bases nº17/16 no seu ponto 1, esclarece à partida os requisitos a observar para criação de instituições de ensino público e privado, que de forma indireta, revelam que sem essas características o sistema de ensino não poderá ter qualidade desejada e perde em termos de igualdade de oportunidades para todas as crianças e jovens. Eis os requisitos:

a) alinhamento do projeto educativo e do plano de desenvolvimento institucional, às exigências estabelecidas para o respetivo subsistema de ensino e ao plano nacional de desenvolvimento;

b) conformidade da organização e gestão previstas nas propostas e demais regulamentos, bem como nas propostas de programas de ensino e de diferentes atividades, com as normas legais e os princípios que regem o Sistema de Educação;

c) garantia de financiamento sustentável e asseguramento permanente dos recursos humanos qualificados e materiais compatíveis com as exigências de ensino;

d) garantia de enquadramento de agentes educativos com idoneidade e integridade moral e cívica e sentido patriótico, competências técnico-científicas e profissionais reconhecidas, bem como com dedicação exclusiva em regime de tempo integral.

Destes pontos legislativos, depreende-se que aos agentes educativos pede-se-lhes o conhecimento, interpretação e domínio de documentos de carácter nacional, onde de uma forma geral estão plasmadas as intenções políticas para o setor da educação. Destes documentos orientadores, os agentes educativos podem reelaborar outros com características mais específicas, como é caso do projeto educativo de escola, projeto curricular de escola, projeto curricular de turma, plano anual de atividades e o regulamento interno, todos eles concebidos a partir das necessidades da comunidade escolar e dos contextos em que se inserem. Também está evidente nestes pontos, que a garantia de um exercício docente idóneo e íntegro pelos professores, depende dentre os diversos fatores, da formação e superação² permanente e do estado das condições das infraestruturas e equipamentos escolares. Portanto, a efetivação de um sistema de ensino público com características inclusivas e atrativas está fortemente relacionada com os níveis de competências técnico-científicas e responsabilidades profissionais que os professores enquanto promotores do processo apresentarem e, também, com as condições materiais a disposição destes e de seus alunos. A respeito disso, Almerindo Afonso (2007, p. 2) afirma³ :

“os professores devem ser formados e ter condições de trabalho que os dignifiquem como cidadãos/cidadãs (...); ser profissional na (e da) educação, pressupõe o domínio de um conjunto especializado de saberes teórico-conceituais e práticos, e

² Os termos superação, capacitação, refrescamento, expressos no texto, referem-se às formações contínuas.

³ Entrevista concedida à Revista E-Curriculum S. Paulo V.2 n.2, 2007.

que um dos meios para a sua concretização passa em proporcionar ao professor não só a formação inicial, mas também a formação continuada”

E é nessa perspetiva, que o mesmo autor (A. Afonso) recomenda à sociedade e aos estados para encarar os professores não apenas como simples funcionários, mas também como profissionais que precisam de autonomia que lhes permita fazerem opções face à complexidade, diversidade e heterogeneidade das reais situações em que estão envolvidos.

Para Lebaron (2010, pp. 13–14), as condições de trabalho são as várias dimensões materiais, psicológicas e sanitárias que caracterizam uma determinada atividade de trabalho. Para o caso específico em estudo, deste conceito pode-se enquadrar, por exemplo: as infraestruturas, a atuação da família dos alunos na escola, a disciplina/indisciplina, remuneração e atualização (formação contínua) de professores para melhoria do trabalho docente, (G. R. Silva, 2007).

Partindo do princípio de que o ensino é processo interativo entre o professor e alunos e com inúmeras interferências de fatores externos, da questão geral ora levantada, procurou-se delimitar áreas de interesse específicas que norteiam esta investigação, desenvolvidas mais adiante. Estas áreas são: infraestruturas e equipamentos escolares, a organização e gestão das escolas, o trabalho dos alunos e as condições para a sua realização, o trabalho dos professores e as condições para o mesmo.

Objetivos da investigação

Sendo certo de que esta pesquisa parte de pressupostos empíricos resultantes das constatações ocasionais, e outras de carácter intencional sobre o dia a dia dos alunos, dos professores e do funcionamento de algumas escolas do ensino primário, a ponto de nos levar a formular um tema de interesse investigativo e, conseqüentemente, a formulação de um dado problema sobre tais fenómenos constatados; torna-se assim, imperioso definir de forma clara o que realmente se pretende e para quê. Isso significa que, para elaboração e definição destes objetivos, foi feita uma avaliação crítica do processo educativo no seu geral «pelo investigador» que assentou nos pressupostos da correlação entre as referências sociopolíticas que regulamentam a política educativa no país (Angola) e a realidade quotidiana das escolas e de seus atores. Para Gonzáles (2007) investigar em centros e instituições de educação, é uma necessidade que surge a partir

curiosidade, desde o momento em que se fazem perguntas sobre como funcionam as coisas, sobre os comportamentos das pessoas e das instituições, sobre os efeitos que produz a prática educativa ou sobre como podemos inovar e melhorar os resultados das nossas ações. Implica isto dizer que, na perspetiva da autora, a investigação ajuda a incrementar o conhecimento e a obter conclusões sobre a realidade, sobre os fenómenos e os factos que observamos; ajuda-nos a analisar a relação que se estabelece entre os elementos que configuram uma determinada situação educativa e, muitas vezes também, a tomar decisões sobre como intervir em tais situações para a melhoria. Portanto,

“a necessidade de investigar em educação surge desde o momento em que pretendemos conhecer melhor o funcionamento de uma situação educativa determinada, quer seja um sujeito, um grupo de sujeitos, um programa, uma metodologia, um recurso, uma mudança observada, uma instituição ou um contexto ambiental; ou ainda da necessidade de se dar respostas às múltiplas perguntas que nos colocamos acerca de como melhorar as nossas atuações educativas” (R.-A. M. González, 2007, p. 13).

Neste seguimento, estabeleceram-se para essa pesquisa objetivos gerais, isto é, aqueles que expressam os propósitos mais amplos sobre o que se pretende estudar tendo por base as exigências da política educativa e a realidade social das escolas. Apoiando-se no conceito de Libâneo (2006), deduz-se que os objetivos gerais, são aqueles que definem grandes linhas do que se pretende, que serão depois convertidos em objetivos específicos de cada componente que compõem o objeto de investigação conforme às suas características, determinando assim, as exigências e resultados esperados da atividade levada a cabo, tendo em consideração as especificidades das partes.

Portanto, foi na base do interesse de conhecer com certo rigor e profundidade os fatores que influenciam e condicionam e, também, a necessidade de compreender as interações em que ocorrem tais fatores, resultando daí determinados comportamentos, que se formularam os objetivos da referida pesquisa.

Objetivo Geral

Conhecer e refletir sobre as reais condições de trabalho das escolas e as suas implicações no que diz respeito à construção de uma escola pública angolana verdadeiramente inclusiva e atrativa.

Objetivos específicos

- Descobrir a influência que as condições de trabalho exercem sobre o processo de ensino e aprendizagem.
- Propor melhorias ao nível das condições de trabalho nas escolas que permitam melhorar a inclusão e a adaptação de todos os alunos;
- Propor ações tendentes a melhorar a qualidade de ensino primário através das práticas inclusivas e atrativas;
- Estudar as leis e normas que regulamentam as condições de trabalho nas escolas, na perspetiva do modelo burocrático de análise, para estudar as orientações que estão nas normas e os processos envolvidos na sua aplicação.
- Definir o que se pode fazer para melhorar as condições de trabalho na perspetiva dos alunos, professores e diretores e outros agentes de educação.

Perguntas de Partida

“(...) enquanto fio condutor de atividade de pesquisa, a pergunta de partida traça o rumo da problemática teórica, abrindo e delimitando um espaço de visibilidade de perspetivas e conceitos considerados fundamentais ao aprofundamento do objeto de estudo. Nesta ótica, a pergunta de partida ou o problema de investigação contêm já, na sua formulação inicial, os indícios que poderão vir a sustentar o conteúdo da matriz teórica e o desenvolvimento da metodologia da investigação. Assim, se a formulação do problema padecer de excesso de proximidade ao contexto profissional do investigador, é provável que induza a procura de perspetivas e de conceitos considerados mais funcionais à verificação dos postulados de partida” (Torres & Palhares, 2014b, p. 23).

Obedecendo à cadeia de ideias que os autores acima apresentam, depreende-se que em qualquer investigação, sempre que se identifica o problema a ser estudado, precisam-se definir questões de partida (geral e específicas) que sirvam como base para o trabalho da pesquisa. Da formulação destas questões depende a decisão sobre os métodos, quem e o que deve ser incluído no estudo. Assim, após a formulação do problema de investigação com detalhes nos seus conceitos fundamentais, tendo em conta os objetivos do ensino primário em Angola e as características atribuídas à educação em geral, foi possível determinar quais seriam as condições de trabalho

necessárias para uma escola do ensino primário com características mais atrativa, inclusiva e promotora da igualdade de oportunidades.

Desta feita, formulou-se como fio condutor dessa pesquisa a seguinte questão geral:

Como se caracterizam as atuais condições de trabalho das escolas públicas do ensino primário?

Esta questão deu origem às três questões mais específicas:

- Como se caracterizam as condições de trabalho atualmente existentes, na perspectiva de professores e alunos e de acordo com informações obtidas por outras vias (especialmente a observação, mas também a consulta de documentos como legislação, regulamento interno das escolas, notícias nos meios de comunicação social escritos, etc.).

- Que condições de trabalho são consideradas necessárias para um bom funcionamento das escolas públicas do ensino primário?

- Como a escola tem sabido materializar e concretizar as políticas educativas, comparando as condições de trabalho nas escolas que são apresentadas como desejadas no discurso político, e as condições que as normas procuram implementar, atendendo ainda às condições reais (de terreno) no que diz respeito à implementação dessas normas?

Capítulo I

A República de Angola: O processo de desenvolvimento e a direção normativa da educação

Apresenta-se neste capítulo uma breve caracterização de República de Angola, o percurso que o sistema de educação tem trilhado desde Angola Independente, incorporando as diversas fases e mutações que o mesmo registou, isto é, desde a primeira reforma de 1977, as inovações incorporadas em 1986, a readaptação do ensino ao novo sistema político de 1991, os referenciais da segunda reforma de 2001 consubstanciada na Lei de Bases nº13/2001 e na mais recente Lei de Bases nº17/2016. Pelo facto desta pesquisa cingir-se no estudo à escola primária, fez-se, ainda neste capítulo, uma caracterização pormenorizada do Subsistema do Ensino Primário, apoiando-se em documentos oficiais publicados desde os primórdios de Angola Independente à atualidade. Nesta caracterização, realçam-se a (des)continuidade de práticas educativas implementadas ao longo deste período, a política educativa angolana sobre o acesso e garantias de oportunidades para as crianças, professores e, ainda, o processo de organização e gestão de recursos escolares, bem como a caracterização do ensino primário e o exercício da prática docente nesse subsistema de ensino.

1.1 Breve apresentação de Angola

A República de Angola é um país situado na parte ocidental da África Austral, com uma área total de 1.246.700 Km², cuja população é estimada em 25.789.02 (INE, 2016), repartida em 12.499.041 homens e 13.289.893 mulheres. Luanda é sua capital e é a província mais populosa com 6.945.386 e com menos população é a província do Bengo com 356.641. Maior parte da população angolana é bastante jovem, cerca de 65% tem menos de 24 anos, e parte desta população jovem (idades compreendidas entre 15-24 anos) apresenta um índice de alfabetização de 77%. Quanto às idades compreendida entre 0-14 anos, do qual se enquadra o subsistema de ensino primário, o relatório final do Instituto Nacional de Estatística já acima referido, revela que essa franja etária representa 47,2% desta população com menos de 24 anos, sem, no entanto, indicar o índice de alfabetização desta população. Do universo de línguas faladas em Angola, segundo dados do INE, a língua portuguesa é mais falada, na ordem 71% da população, seguidamente a língua umbundu com 23% do número total da população.

Angola, foi durante cerca cinco séculos colónia portuguesa, conquistando a sua independência a 11 de novembro de 1975. Em 1977, dois anos após o alcance da Independência de Angola, optou-se por um sistema de educação e ensino que garantisse mais oportunidades de acesso e a continuação de estudos, assegurados pela gratuidade do ensino e pelo aperfeiçoamento permanente do corpo docente (Zau, 2005). Estes propósitos concretizaram-se em 1978, com a definição de um sistema de educação e ensino estruturado em: **i)** Ensino Geral de 8 classes e subdivididos em três níveis (I nível com 4 classes obrigatórias; II nível com duas classes; III nível de duas classes), **ii)** Ensino Pré-universitário estruturado em dois anos ou quatro semestres e mais tarde em seis semestres, **iii)** Ensino Médio com duração de quatro anos e **iv)** Ensino Superior estruturado em faculdades e com a duração de cinco anos.

Com estruturação do sistema de educação e ensino, definiram-se as orientações políticas assentes nos seguintes princípios:

- Espírito democrático
- Unicidade
- Gratuidade e obrigatoriedade do ensino base
- Laicidade de educação
- Integração e coerência de educação e instrução de acordo as necessidades da sociedade
- Maior participação do povo no domínio da educação e de instrução.

Partindo destes princípios definiu-se uma matriz do sistema de educação e ensino em Angola, constituída nesta altura por várias instituições educativas, tal como fizemos referência na estruturação de 1978, incluindo as instituições para educação de adultos e aperfeiçoamento profissional, que velavam pela educação e profissionalização de adultos sem escolarização básica e escolas especiais para crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais.

Numa análise sucinta ao relatório do Gabinete do Plano do Ministério da Educação sobre o número de alunos do ensino de base por idade e sexo realizado entre 1981 a 1982; Zau, descreve que o número obtido de alunos matriculados até 1980, a partir de 1981 ficou afetado pelo prolongamento da guerra verificada logo após a Independência, em que foram notórias as seguintes dificuldades: **i)** instabilidade político-social e militar **ii)** destruições de infraestruturas escolares, com maior realce nas áreas rurais **iii)** absentismo no seio dos professores **iv)** baixa frequência escolar, **v)** limitação do Orçamento Geral do Estado para fazer face às necessidades de investimento em recursos humanos e infraestruturas. Identificadas as dificuldades que o país vivia e, em particular, o sector da educação, o Conselho de Ministros através das resoluções 2/83 e 6/83 (Zau, 2005); definiu um conjunto de medidas que visavam ultrapassar tal situação. Nesta perspetiva e na base destas preocupações fez-se o diagnóstico do posicionamento institucional do sector da educação. Na sequência deste diagnóstico, o Ministério da Educação elaborou em 1985 um novo documento que caracterizou a situação da crise e alertando para as consequências resultantes da não aplicação das resoluções anteriores. Foi assim que assembleia do povo, através da resolução 5/87 retomou as medidas previstas nas resoluções, orientando o governo para sua implementação (Zau, 2005).

O diagnóstico de 1986 realizado por técnicos dos Ministérios da Educação de Angola e de Cuba, tendo incidido nas maiores praças do País (Luanda, Benguela, Huambo, Huíla e Cabinda) e com um carácter mais envolvente (delegações provinciais e municipais da educação, coordenações escolares comunais, visitas às escolas, entrevista à diretores e subdiretores, chefes de turno, coordenadores de disciplinas, professores, alunos, observação de aulas e comprovação de conhecimentos), destacou em termos conclusivos os seguintes aspetos:

Quanto ao corpo discente

A maioria dos alunos apresentava problemas sérios da falta de assistência médico-sanitária, alimentação e vestuário;

As transferências eram efetuadas em qualquer época do ano;
Elevado número de crianças e jovens fora do sistema de educação e ensino;
Decréscimo do número de alunos matriculados;
Existência de um atraso escolar significativo resultante da repetência e abandono escolar;
Desfasamento entre o número de alunos que ingressam e que termina o ano letivo e o nível.

Quanto ao corpo docente

Falta de um sistema eficaz de superação (formação de curta duração que visa potenciar nos professores sobre as inovações/avanços científicos e técnicos relativos ao fenómeno educativo em Angola e não só) dos docentes;
Fraco domínio na preparação de aulas e utilização de métodos tradicionais e dogmáticos pelos professores;
Saída (abandono) massiva de professores no ministério da educação;
Poucas possibilidades de crescimento do número de professores.

Quanto a organização e gestão

Identificadas deficiências de comunicação entre as escolas e os níveis superiores;
Os dados estatísticos que espelhavam as dificuldades das bases (escolas, direcções municipais e provinciais), não eram tratados e discutidos a nível central;
Os horários não respeitavam os requisitos higiénicos, pedagógicos e organizativos;
Faltava uniformidade dos inícios dos anos letivos.

Quanto a base material

As escolas não beneficiavam de um sistema regular de dotação de equipamento, mobiliário escolar e meios didáticos;
A rede escolar não garantia o cumprimento de um ensino obrigatório;
A rede escolar não tinha em consideração as populações, regiões e movimentos demográficos.

1.2 A (des)continuidade de práticas educativas desde a década de setenta à atualidade

Com o propósito de alcançar um ensino de qualidade (eficiente e eficaz), o Governo de Angola através do Ministério da Educação, procurou alterar certas práticas

educativas implementadas logo após alcance da independência. Partindo do pressuposto de que a Lei Constitucional de Angola consagra a educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa «art.º 23, 79» (Assembleia Nacional Angola, 2010); dois anos após a independência aprovou-se um sistema de educação e ensino cuja implementação se iniciou em 1978, onde foram definidos os seguintes princípios (M. Angola, 2003):

Igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos;

Gratuidade do ensino a todos os níveis;

Aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

Face essa abertura no sistema de educação e ensino houve uma explosão escolar, sem, no entanto, estarem criadas condições humanas e infraestruturais para o efeito. Foi assim que em 1986 o Ministério da Educação de Angola, efetuou um diagnóstico que permitiu fazer um levantamento para identificação das debilidades e necessidades do sistema. Deste diagnóstico, chegou-se à conclusão da necessidade de uma nova reforma educativa (INIDE:2003:3).

A passagem do sistema monopartidário para o multipartidário em 1990, acarretou mudanças a nível dos conteúdos de algumas unidades curriculares, sem alterar a estrutura do sistema e a denominação das componentes de cada um dos subsistemas (MED, 2003). Portanto, foram retirados dos manuais escolares palavras e ilustrações gráficas que caracterizavam o Partido da Situação na época.

Com o intuito de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo e, considerando igualmente as mudanças profundas ocorridas no sistema socioeconómico nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado, sugeriu-se uma readaptação do sistema educativo, com vista a responder às novas exigências da formação de recursos humanos necessária ao progresso socioeconómico da sociedade angolana (LBSE:2001:2). Foi nestes termos que Assembleia Nacional de Angola aprovou a Lei nº 13 de 31 dezembro de 2001, Lei de Bases do Sistema de Educação (v. anexo B).

Segundo o relatório explicativo dos organigramas do sistema de educação (INIDE/MED), cada organigrama constitui uma representação visual e sucinta da política educativa traduzida na lei de bases do sistema de educação. A nível vertical o

sistema de educação possui três níveis de ensino (Primário, Secundário e Superior) precedidos pela educação pré-escolar (artigos 10º e 51º da LBSE nº13/01) e muito recentemente com aprovação da nova lei de bases nº17/16 passou para 4 níveis (art.17º).

A nível horizontal a educação pré-escolar comporta três etapas (a creche, jardim de infância e a classe de iniciação); o ensino primário comporta 6 classes (1ª a 6ª); o ensino secundário é repartido em dois ciclos: o I ciclo com uma duração de três anos (7ª a 9ª) é frequentado por alunos com idades compreendidas dos 12 aos 14 anos; o II Ciclo oferece duas formações: Ensino Secundário Geral que compreende a 10ª, 11ª e 12ª classes e é frequentado por alunos de 15 aos 17 anos; o Ensino Secundário Técnico-Profissional com uma duração de 4 anos.

Se comparados os três sistemas de educação e ensino implementados a partir de 1978 (ano em que se implementa o novo sistema de educação), passando pelo sistema implementado em 2004 (resultado do novo sistema aprovado em 2001) e ao atual (Lei de Bases nº 17 de 2016), são perceptíveis as mudanças que foram surgindo (v. anexo A), sobretudo, na terminologia com que caracterizam os níveis de ensino, na estrutura, na garantia e obrigatoriedade de ensino. Assim, em síntese, tem-se o seguinte:

Sobre a terminologia: A terminologia aplicada num e noutro organigrama para caracterizar os níveis de ensino, os sistemas de ensino e os tipos de ensino é diferente. Por exemplo, dos termos I, II e III níveis, Ensino de Base, Ensino Médio que vigorou até 2001, passou a designar-se Ensino Primário, Ensino Secundário do I Ciclo e do II Ciclo, para caracterizar o novo sistema de educação.

Sobre a estrutura: A educação pré-escolar comportava apenas a classe de iniciação e no atual sistema abarca também creche e jardim de infância; o ensino primário que comportava 4 classes passou para 6 classes; o III nível abarcava duas classes e atualmente com designação de Iº ciclo, comporta 3 classes. De forma sintética apresentamos a tabela contendo a atual estrutura do sistema de educação e ensino angolano, bem como as suas designações e respetivas instituições.

Quadro 1. Estrutura atual do sistema de educação e ensino angolano

Designação		Níveis/classe	Duração	Instituição
1.Educação pré-escolar		a) Creche b) Jardim de infância c) Iniciação	3 anos	Centro infantil
2.Ensino Primário		1 ^a , 2 ^a , 3 ^a , 4 ^a , 5 ^a e 6 ^a	6 anos	Escola Primária
3. Ensino secundário	a) I ciclo	7 ^a , 8 ^a e 9 ^a	3 anos	Colégio
	b) II Ciclo	ESG	10 ^a , 11 ^a e 12 ^a	Liceu
		I T	10 ^a , 11 ^a , 12 ^a , 13 ^a	Instituto Técnico
		IP		Instituto Politécnico
		Formação de professores		Magistérios
4.Ensino Superior	Graduação	a) Bacharelato	3 anos	Academias ⁴ Universidades ⁵
		b) Licenciatura	4-5 anos	Inst.Sup. politécnico ⁶
	Pós-graduação	a) Mestrado	2-3 anos	Ins. Sup. Técnicos ⁷ Escolas Sup.
		b) Doutoramento	4-5 anos	Politécnicas ⁸ Escolas Sup. Técnicas ⁹

⁴ Consideram-se Academias de Altos Estudos, aquelas que se dedicam especificamente à formação pós-graduada académica profissional, à investigação científica fundamental e aplicada e à extensão universitária numa única área do saber e excecionalmente em mais do que uma área (A.N. Angola, 2016)

⁵ Universidades, sempre que se dediquem à formação graduada e pós-graduada académica e profissional, à investigação científica fundamental e aplicada e à extensão universitária em mais de três áreas do saber (A.N. Angola, 2016)

⁶ Que se dedicam à formação graduada e à formação pós-graduada e profissional, à investigação científica aplicada e à extensão universitária, em três áreas do saber.

⁷ Sempre que se dediquem à formação graduada e pós-graduada e profissional, à investigação científica aplicada e a extensão universitária numa única área do saber (A.N. Angola, 2016)

⁸ Sempre que se dediquem à formação graduada, à investigação científica e à extensão universitária, em três áreas do saber;

⁹ Sempre que se dediquem à formação graduada, à investigação científica e à extensão universitária, numa única área do saber;

Sobre a obrigatoriedade: A escolaridade obrigatória onde o estado assume e garante a todas as crianças possibilidades de instrução passou de 4 para 6 anos (artigo 7º) e na lei bases nº 17/16 passou para 9 anos (artigo 11º)

A lei de bases nº17/16, no seu artigo 59º, apresenta novas designações para identificar as instituições. Assim, passam a chamar-se Centros Infantis às instituições vocacionadas para educação pré-escolar; designam-se Escolas Primárias as instituições de ensino primário; Colégios para as escolas do I ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG); Liceus para as escolas do II ciclo do ESG; Institutos Técnicos para as escolas que ministrem cursos técnicos do Ensino Secundário Técnico (EST) numa área específica; Institutos Politécnicos para escolas que ministrem cursos do EST em várias áreas de formação; Magistérios para as escolas que ministram cursos de formação de professores para a educação pré-escolar, ensino primário e I ciclo do Ensino secundário; Complexos Escolares quando são simultaneamente ministrados diferentes níveis de um mesmo subsistema de ensino.

1.3 A educação em Angola antes e após a reforma de 2001

A Lei de Bases nº13/01 do Sistema de Educação de Angola, esclarece à partida, na sua parte introdutória, os fundamentos que estiveram na base das mudanças do sistema de educação que vigoraram desde 1978¹⁰. Dentre estes apontam-se “a necessidade de se realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar; reduzir o analfabetismo de jovens e adultos; aumentar a eficácia do sistema educativo com vista a corresponder às profundas mudanças do sistema socioeconómico e às novas exigências de formação de recursos humanos necessários ao progresso da sociedade angolana” (A. N. Angola, 2001). Nesta lógica, foi definido um sistema de educação com uma estrutura e modalidades capaz de proporcionar uma educação harmoniosa e integral, isto é, uma educação que em simultâneo permite ao indivíduo desenvolver as suas capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais; promovendo deste modo a construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social. Foi na base desta lei que foram dados os primeiros passos para implementação da reforma educativa

¹⁰ Considerando a vontade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo (A. N. Angola, 2001); Considerando igualmente que as mudanças profundas no sistema socioeconómico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado, sugerem uma readaptação do sistema educativo, com vista a responder às novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso socioeconómico da sociedade angolana (A. N. Angola, 2001);

em Angola, sob responsabilidade do Ministério da Educação e em coordenação com o Instituto de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), instituição criada pelo Decreto nº9/87 de 30 de Maio do Conselho de Ministro, como órgão dependente do Ministério da Educação, dotada de personalidade jurídica e de autonomia financeira, a quem compete a investigação pedagógica, estudos e elaboração de currículos, programas, manuais pedagógicos que permitem a realização e o aperfeiçoamento permanente do processo educativo. Portanto, a partir da Lei de Bases nº13/01, elaborou-se a proposta de reorganização dos planos de estudos a nível das disciplinas que compõem todo o sistema de ensino, tendo iniciado com trabalho de pesquisa, de auscultação, de reflexão, de elaboração e ordenamento de projetos, intervindo para o efeito diversas instituições educativas (M. da E. Angola, 2003). Após este processo de estudo prévio, no ano letivo de 2004 de forma experiencial, começou-se com a implementação e execução da reforma educativa em algumas escolas previamente selecionadas em todo País. Dois anos depois, é generalizada para todas escolas do país, mas de forma faseada, isto é, começando nas primeiras classes de cada ciclo e, estendendo paulatinamente, para as classes posteriores à medida que os anos iam passando até atingir as classes terminais. Durante o período de estudo e análise (2004-2006) decorriam nas sedes municipais e comunais do país, ciclo de preparação/formação dos professores para a execução exitosa da mesma. Portanto, foi um processo com um longo período que se estendeu até ao ano de 2012, período este que, depois de identificados os pontos fortes e fracos (Avaliação Global da Reforma), resultou no aperfeiçoamento de alguns pontos constantes na Lei nº 13/01, dando lugar à Lei de Bases da Educação e Ensino nº17/16 de 7 de outubro. Assim, com entrada em vigor desta nova Lei de Bases, ficou revogada a Lei nº13/01 de 31 de dezembro. Fazendo uma análise, em forma de comparação, embora não profunda, entre as duas leis de bases, são visíveis mudanças e inovações patentes na nova Lei, sobretudo aquelas tendentes ao desenvolvimento das competências e dos valores ético-morais, tal como vem descrito na sua parte introdutória;

“(…) permitir a criação de condições mais adequadas para aplicação das políticas públicas e dos programas nacionais, com o objetivo de continuar a assegurar, incrementar e redinamizar o crescimento e o desenvolvimento económico e social dos país, bem como a adoção, aperfeiçoamento ou modificação de distintos instrumentos de governação” (A.N. Angola, 2016).

A Lei nº 17/16 procurou alargar as bases gerais e princípios da educação e ensino¹¹, e com uma definição clara das idades dos alunos por nível de escolaridade tanto para o sistema normal como para o sistema de educação de adultos (cf. Artigos 23º, 28º, 31º, 38º, 41º, 54º, 55º); alarga as modalidades de educação, isto é, para além das duas anteriores previstas na Lei nº 13/01 (cf. Art. 42º e 48º) Educação Especial e Educação Extraescolar, surgem as modalidades de Ensino a Distância e Ensino Semi-presencial (cf. Art. 82º).

As mudanças e inovações¹² que se operam num determinado sistema, devem ser encaradas/consideradas como uma tendência para a melhoria, embora a sua concretização esteja condicionada ao aumento dos investimentos com vista à obtenção de novas infraestruturas, equipamentos e recursos humanos à altura. Caso contrário “sobra” tudo para o professor, obrigando-o a realizar e atender atividades específicas que estão para além da sua profissão, contribuindo assim para “um sentimento de desprofissionalização e perda de identidade profissional” (Oliveira, 2004). Mas admitamos também, que com o fim da escola com características classistas e o surgir da escola para todos, ao professor passou a se exigir maiores capacidades técnicas e morais, para responder a diversidade de alunos e da própria sociedade. A expressão [escola para e de todos], entendida em Formosinho (1992b) como “escola de massas”, fez surgir, na perspectiva do autor, um discurso pedagógico, moral e político que impõem um conjunto de obrigações ao professor. E respeito disso, Formosinho (1992b, p. 33) sugere que;

“o professor da escola de massas deve ser um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada capaz ser instrutor e facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, dinamizador de grupo e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático das relações humanas e o investigador, o que domina conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para aprender e ensina a aprender a aprender”

¹¹ Portanto, na lei nº13/2001 de 31 de dezembro, estavam previstos os princípios da Integridade, laicidade, gratuidade, democraticidade, obrigatoriedade e língua de ensino (A. N. Angola, 2001) no seu capítulo II. A lei nº 17/16 para além destes, alarga para mais princípios como a universalidade, qualidade de serviços, intervenção do estado, educação e promoção de valores morais, cívicos e patrióticos (A.N. Angola, 2016), capítulo II.

¹² Mudanças e inovações parecem ser termos sinónimos. Porém, no texto em referência, distinguimo-los numa perspectiva de que nem sempre as mudanças sejam geradoras de inovações.

Ainda no quadro das mudanças e inovações, se destacam também os serviços de apoio social que passaram de uma simples estratégia do governo à uma obrigação legislativa. Ou seja, a Lei de Bases nº17/16, define no seu artigo 114º, o seguinte:

Ponto 1. “O Titular do Poder Executivo estabelece normas de serviços de apoio social, para benefício de alunos, destinados a minimizar o impacto negativo das condições económicas e sociais precárias no desenvolvimento dos alunos e no seu desempenho escolar e académico, aumentando as possibilidades de sucesso”;

Ponto 2. Os serviços de apoio social concedem apoios sob diversas formas, tais como merenda escolar, bolsas de estudo, material escolar, senhas de transporte, lares e internatos, assistência psicopedagógica, orientação vocacional e profissional e outros”. São, portanto, mais um indicador para a construção de uma escola mais atrativa e inclusiva.

No concernente à estrutura, a Lei nº13/01 e a atual apresentam um sistema unificado por seis subsistemas de ensino (Subsistema de ensino pré-escolar, de ensino geral, de ensino técnico-profissional, de formação de professor, de ensino de adultos e subsistema de ensino superior), estruturado em três níveis de ensino na lei nº13/01 (primário, secundário e superior) e em quatro níveis na lei nº17/16 (pré-escolar, primário, secundário e superior).

Se na Lei nº13/01 estava garantido o princípio da gratuidade na frequência e prestação de outros serviços apenas para o ensino primário, na Lei nº17/16 este princípio também passa a contemplar o I Ciclo do ensino secundário, atribuindo-lhe deste modo também o carácter de obrigatório e, alargando assim os princípios da obrigatoriedade e da gratuidade de 6 para 9 anos de escolaridade (Art.7º e 8º da Lei nº13/01; art.11º e 12º da Lei 17/16).

No concernente administração e gestão do sistema de educação, bem como na atribuição de competências entre os diferentes níveis, a Lei nº17/16 no seu artigo 100º, no seu ponto 1, estabelece que:

“as intuições de públicas de educação e ensino estão sujeitas à direção e superintendência do titular do Poder Executivo a quem compete, entre outras, aprovar, acompanhar, monitorizar, fiscalizar e avaliar a execução e a implementação dos objetivos e metas das instituições e do Sistema de Educação e Ensino”

Relativamente a atribuição de competências, a mesma Lei no seu artigo 96º, nos pontos 2, 5 e 6, estabelece o seguinte:

“a elaboração da Carta Escolar, a orientação e o controlo das obras escolares e o controlo das infraestruturas são de competências do Titular do Poder Executivo”
[...] “os órgãos da Administração Local do Estado e das Autarquias Locais têm a competência para construir, apetrechar, conservar, manter e reparar as instituições escolares da Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e do I ciclo de Ensino Secundário, [...] os órgãos de Administração Local e as Autarquias Locais protegem as instituições escolares e tomam as medidas tendentes a evitar todas as formas de degradação do património escolar”

1.4 Caracterização do ensino primário em Angola

O ensino primário, unificado por seis anos, constitui a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário (art.17º LBSE nº13/01). O Ensino Primário constitui fundamento para o ensino geral, a sua conclusão com sucesso é condição indispensável para a frequência do ensino secundário (art.27º LBSE nº17/16). Integra nele três ciclos de aprendizagem, compreendendo duas classes para cada ciclo, organizado em: a) 1ª e 2ª classes; b) 2ª e 3ª Classes; c) 5ª e 6ª classes (art.28º LBSE nº17/16).

Quanto à estrutura curricular, neste nível de escolaridade obrigatório, o currículo reflete um projeto educativo, globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para se desenvolverem em sociedade (M. da E. Angola, 2003). Para o efeito introduziu-se neste nível as disciplinas de Estudo do Meio nas quatro primeiras classes (1ª, 2ª, 3ª e 4ª) e a Educação Moral e Cívica para as duas últimas classes (5ª e 6ª) para potenciar desde muito cedo na criança conhecimentos sistematizados relativos ao meio que a rodeia e para o seu desenvolvimento humano e de cidadania.

Para o ensino primário, o Ministério da Educação de Angola, definiu um conjunto de 10 disciplinas (v. anexo J) consideradas fundamentais para o desenvolvimento harmonioso e multifacetado das crianças, conforme a tabela abaixo.

Quadro 2. Disciplinas lecionadas no Ensino primário e respectivas cargas horárias. Fonte (Plano de estudo, INIDE 2003)

Disciplinas Classes	Horário semanal					
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
L. Portuguesa	9	9	9	9	8	8
Matemática	7	7	7	7	6	6
Estudo do meio	3	3	3	3	---	---
C. da natureza	---	---	---	---	4	4
História	---	---	---	---	2	2
Geografia	---	---	---	---	2	2
Ed. M. e Cívica	---	---	---	---	2	2
Ed. M. e Plástica	2	2	2	2	2	2
Ed. Musical	1	1	1	1	1	1
Educação Física	2	2	2	2	2	2

Neste plano de estudo observa-se que nas primeiras quatro classes (1ª a 4ª) são lecionadas seis disciplinas e nas duas últimas nove disciplinas. O que equivale dizer que as disciplinas de Matemática, Língua portuguesa, Educação Manual e Plástica, Educação Musical e Educação Física são disciplinas ministradas durante os seis anos de formação. A carga horária semanal é de vinte e quatro e vinte e nove tempos respetivamente. Considerando que o ano letivo comporta trinta semanas letivas, da carga horária antes referida, perfaz-se no seu conjunto uma carga horária anual de setecentos e vinte tempos para as quatro primeiras classes, e oitocentos e setenta tempos para as duas últimas.

Relativamente à avaliação, para este nível estão definidas três modalidades (diagnóstica/inicial, contínua/sistemática e avaliação sumativa). Para estas modalidades de avaliação das aprendizagens, são utilizados os seguintes instrumentos e técnicas: provas orais, escritas e práticas, trabalhos de grupo, trabalhos individuais e a técnica de observação. A escala de avaliação neste nível de ensino é de 0-10, para a escala de avaliação contínua os valores vão de 0-5, onde o fator de conversão é 2 (v. anexo F1). Desta escala de avaliação, definiu-se um perfil qualitativo para o aluno, em que:

- de 0 a 2- mau (aluno muito abaixo da média);
- de 3 a 4- medíocre (abaixo da média)
- de 5 a 6- suficiente (a nível da média)
- 7 a 8-bom (acima da média)

- 9 a 10 Muito bom (no topo ou muito acima da média)

Quanto à determinação da classificação final do aluno, segundo o Manual de Avaliação das Aprendizagens (M. Afonso, 2005), neste nível de ensino, as classes estão divididas em três: classes de transição automática, classe de transição e classe terminal. Para as classes de transição automática (1^a, 3^a e 5^a), conforme o nome diz, os alunos independentemente dos resultados da avaliação das suas aprendizagens, desde que não desistam ou tenham um número excessivo de faltas, transitam imediatamente para a classe seguinte, podendo continuar com o mesmo professor (v. anexo F5). Para estas classes foram concebidos vários materiais pedagógicos com maior realce para o relatório descritivo e as cadernetas (v. anexo H, I). Quanto à avaliação das aprendizagens para as classes de transição (2^a e 4^a), os alunos fazem no fim do ano letivo a prova de escola obrigatória. Para a classe terminal (6^a), os alunos realizam exames finais.

1.5 A docência no ensino primário em Angola

O Ensino Primário faz parte de um conjunto de subsistemas que compõem o Sistema Geral da Educação de Angola. Porém, para a definição dos requisitos e perfis indispensáveis ao professor para a prática da docência neste nível de ensino, é imperativo descrever pormenorizadamente alguns dos elementos-chave que compõem este subsistema de ensino, de forma a permitir aos executores diretos (professores) conhecerem e perceberem o enquadramento dos seus programas, os seus objetivos, a sua estrutura curricular, a carga letiva por unidades curriculares, a sua função social, identificar as características mais específicas dos alunos deste nível, o perfil que os alunos devem possuir após a conclusão. E para melhor compreensão dos itens acima referidos, fizemos recurso à Caracterização Geral do Currículo do Ensino Primário (M. da E. Angola, 2003), onde pode-se sintetizar o seguinte:

Os programas do ensino primário enquadram-se a uma nova organização dos planos curriculares, cujas intenções básicas para as opções pedagógicas tomadas para este nível de ensino assentam num conjunto de pressupostos. Dentre estes, aponta-se:

“adoção de um esquema básico de desenvolvimento curricular estruturado nas componentes de formação geral; articulação das diferentes componentes, tanto do ponto vista vertical como horizontal; orientação de toda ação pedagógica para formação integral do aluno à base do desenvolvimento de atitudes,

consciencialização de valores, tendo presente a multiplicidade de culturas e de variações etnolinguísticas presentes no país, aquisição de conhecimentos inter-relacionados com as aptidões e capacidades que favoreçam a prossecução de estudos” (M. da E. Angola, 2003)

Quanto à função social, refere este documento, que o ensino primário visa proporcionar conhecimentos necessários com a qualidade requerida, desenvolver capacidades e aptidões, consciencializar para aquisição de valores da vida social ou para a continuação de estudos.

Relativamente às características da criança (aluno), neste nível ela apresenta de acordo com a sua idade, modificações consideráveis no seu comportamento, na sua linguagem, nas suas interações com os companheiros e, principalmente na qualidade do raciocínio. Portanto, nesta fase é possível identificar nele um conjunto de elementos que devem ser tidos em conta durante o processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente as suas habilidades, as características do seu desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento emocional e a necessidade de socializar-se.

A LBSE nº13/01 no seu 18º artigo determina para o ensino primário, os seguintes objetivos:

- Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão; aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização;
- Proporcionar conhecimentos e capacidades para desenvolver as capacidades mentais;
- Estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;
- Garantir a prática sistemática de educação física e de atividades gimnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras. (ver também artigo 29º, Lei nº17/16).

Na base destes objetivos, foi traçado um conjunto de saberes sintetizado em três níveis, dos quais, o aluno deve dominar após a conclusão deste ciclo:

A nível do saber: que se manifesta pelo conhecimento e aplicação de instrumentos básicos de comunicação e expressão oral e escrita; revelação da aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades de trabalho, pesquisa, organização, estudo, memorização e raciocínio adequadas às tarefas; conhecer o meio natural e social que o circunda; conhecer o corpo nas suas funções e a importância da higiene e da conservação da saúde.

A nível do saber – fazer: aplicação de técnicas de trabalho (estudo, pesquisa, memorização e raciocínio) a novas situações; manifestar o espírito estético com base nas novas destrezas, conhecimentos e competências adquiridas (física, técnica e criação artística).

A nível do ser: demonstrar atitudes corretas de regras e normas de conduta; revelar atitudes de apreço e respeito pela realidade cultural angolana; revelar atitudes de respeito pelo meio ambiente, pela saúde e pela higiene.

1.6 O acesso e oportunidades no Ensino Primário: a política educativa angolana

“A mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje” (Sanches, 2005, p. 128). A ideia da autora assenta no pressuposto de que à escola de hoje, está imputada a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspetiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência quer seja, mental, psicologia ou física. Exemplos evidentes destes propósitos e que vários países, como Angola, são signatários, constam nos compromissos internacionais sobre a educação, como é caso da Declaração de Salamanca (1994)¹³, o Enquadramento da Ação de Dakar (2000)¹⁴, a Declaração de Madrid (2002) e tanto outros sobre a égide da UNESCO, que preconizam a “educação para todos” ou uma educação inclusiva assente em princípios de direito e não de caridade, igualdade de oportunidades e não de discriminação, seja ela positiva ou negativa.

A opção política pela construção de um sistema de educação inclusivo vem coroar um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive aos com necessidades educativas especiais, a possibilidade de aprender a administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada (C. S. Silva & Aranha, 2005). Para estes autores, a escola se torna inclusiva à medida que reconhece a diversidade entre seus alunos e a ela responde com eficiência pedagógica. Para responder às necessidades educacionais de cada aluno, há que se adequar e flexibilizar os diferentes elementos

¹³ “Recomenda aos estados membros a incrementarem as mudanças políticas necessárias para o desenvolvimento da educação inclusiva, dotando as escolas das condições e recursos necessários para educar todas as crianças, em especial as que eram consideradas com necessidades educativas especiais”(Sanches, 2007)

¹⁴ “Propõe aos países a envidarem esforços para atingir as metas de educação primária universal e alcançar as necessidades básicas de aprendizagem até o ano 2015” (Sanches, 2007)

curriculares e de ensino, de forma a atender as particularidades de cada um e de todos os alunos. Ou seja, a educação inclusiva pressupõe escolas abertas, onde todos aprendem juntos, independentemente das dificuldades de cada um, porque o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos (Roldão, 2005).

A inclusão, diferentemente da integração, procura não só proporcionar uma educação dos alunos que se encontram excluídos dos demais, mas também os muitos alunos que frequentam a escola regular e nela recebem uma educação de má qualidade (Hegarty, 2001).

Para o caso de Angola, a escolarização primária consta na primeira linha de prioridade no quadro da política educativa angolana. É nesta perspetiva que as estratégias de educação 2001-2015 apontavam que “para facilitar a aprendizagem, apesar de se considerar o ensino em língua oficial, isto é, em português, a aprendizagem das línguas nacionais deverá ser colocada durante este período como recurso educativo, não só como forma de valorização da cultura nacional, mas como meio ou veículo para passar conteúdos e informação em crianças que a tenham como língua primeira” (C. M. Angola, 2001). A reconstrução e construção de infraestruturas escolares com vista a proporcionar maior acesso e oportunidades, também consta da estratégia. Para isso, foram definidas estratégias da utilização na construção dos materiais locais com a participação de todos para a redução dos custos, cabendo ao Estado e ao sector privado, o fornecimento de equipamentos e materiais didáticos, fundamentalmente para aqueles de fabrico local para o apetrechamento das escolas. Relativamente ao recrutamento e formação de professores, a estratégia define que o Ministério da Educação e os parceiros devem de forma contínua recrutar e intensificar a formação dos mesmos para colmatar o *deficit* resultante dos deslocamentos e abandono, frutos do conflito armado.

Um parêntesis para referir os parceiros do Estado na formação de professor; a Lei nº 23/92 de 16 de setembro, permitiu o surgimento de organizações não governamentais em Angola. A parceria é geralmente considerada como forma de associação, cooperação, organização, que através de interesses comuns, concorrem para objetivos comuns e partilhados (Peterson, 2003). Partindo do pressuposto de que o setor da educação constitui uma prioridade para o governo angolano, e principalmente, o subsector da educação primária, a escassez de recursos financeiros, materiais, a baixa

qualidade e quantidade de pessoal constituem-se em entraves para a concretização deste desiderato. Daí, a necessidade da cooperação internacional e nacional que deveria assentar em projetos de desenvolvimento (Peterson, 2003). Dentre as várias organizações nacionais e internacionais que operam e [operaram] em Angola, apontam-se a União Europeia (UE), Fundo da Nações Unidas para Infância (UNICEF), Fundo da Nações Unidas para a População (FNUAP), a Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP) e a Ação de Desenvolvimento Rural e Ambiente (ADRA), bem como dos acordos entre países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa CPLP)¹⁵, como instituições que participam de forma especial no reforço de formação de professores do ensino de base, cabendo ao ministério da educação a definição das políticas educativas, o acompanhamento e o controlo de tudo o que se realiza em prol do desenvolvimento do setor (Peterson, 2003)

A abordagem sobre o acesso e oportunidades dos alunos do ensino primário, remete-nos direta ou indiretamente à temática das (des)igualdades dos alunos neste nível de ensino. Para o caso de Angola, à partida todos os alunos do ensino primário beneficiam de um mesmo tratamento em termos de acesso, ou seja, independentemente da sua condição, toda criança em idade escolar tem acesso à escola, estão garantidos os manuais e assistência às aulas de forma grátis a todos. Aliás os artigos 7º e 8º da Lei de Bases garantem estes princípios (gratuidade e obrigatoriedade) para este nível de ensino. Porém, pretendemos ir mais além, porquanto falar das (des)igualdades é também ter acesso as salas de aulas condignas, equipamentos em bom estado, ter acesso a outros espaços e, quiçá, bons professores. Sabe-se de antemão, que dificilmente encontraremos condições escolares semelhantes, pelo facto de cada uma ter sua gestão e, muitas vezes, as boas ou más condições que uma determinada escola apresenta, estarem associadas às capacidades do gestor e/ou às fontes de obtenção de meios e recursos que cada um dispõe. Mas é nossa intenção refletir para aquelas condições que independentemente das iniciativas de cada escola, devem à partida estar ao dispor dos alunos. Estamos a falar de elementos básicos para o funcionamento de uma escola, que a não presença/existência destes nas instituições escolares, condicionam significativamente o processo de ensino e aprendizagem, tais como as salas de aulas apetrechadas com carteiras, quadros, com boa ventilação e iluminação, existência de

¹⁵Programa “Saber Mais” que visa proporcionar a formação inicial e em exercício dos professores angolanos e dos quadros técnicos que laboram desde as classes do Pré-Escolar até às do II ciclo, incluindo aos das escolas de Ensino Técnico-Profissional. Disponível em www.institutocamoes.pt/images/pdf_encarte/encartejl233.pdf

casas de banho para alunos e alunas, cantina escolar, biblioteca, espaços de recreação para lazer e prática de desporto. Aliás, é sobre este conjunto de aspetos que incidu o nosso trabalho de campo, recorrendo às técnicas de observação, entrevistas e inquérito por questionário aos alunos, professores, diretores de escolas e aos sindicatos (ver cap. IV).

1.7 A política de atratividade dos alunos ao ensino. O caso angolano

As questões de atratividade dos alunos para o ensino e, para a escola em geral, constitui também uma das preocupações no setor da educação. A respeito deste assunto, o Governo Angolano por intermédio do Ministério da Educação, concebeu um conjunto de ferramentas com vista a tornar o ensino mais atrativo e inclusivo, principalmente em zonas com maiores carências e necessidades de atratividade, como no meio rural, onde o abandono e ausências dos alunos em ambientes escolares é mais frequente. Para tal, definiu-se a estratégia integrada para educação (2001-2015), onde foi criada uma área de ação social escolar, como parte do Ministério da Educação, cuja missão é tornar a escola um espaço aberto e capaz de ir ao encontro das necessidades da população estudantil, tendo em conta as características e as condições socioeconómicas específicas de cada escola e da região em que está inserida. A criação desta área é justificada essencialmente para reduzir as dificuldades sociais das escolas, bem como efetuar o acompanhamento sociocultural e desportivo. Esta área intervém em vários domínios estruturados em quatro vertentes:

i) Material, ii) social, iii) desportivo-cultural e iv) cuidados de saúde básicos. Dentre as várias componentes abrangidas nestes domínios, salientam-se as bolsas de estudo internas, o apoio social ao aluno (lares, internatos, cantinas e bibliotecas escolares, saúde escolar, atividade extraescolar, desporto escolar e orientação vocacional e profissional). No quadro dos apoios educativos previstos nesta estratégia, fazem parte as modalidades de aplicação geral (as que são suscetíveis de abranger todos os alunos com apoios alimentares, transportes escolares e esquemas de alojamento) e aplicação restrita (que se destinam em exclusivo, aos alunos de baixos recursos socioeconómicos, através da cedência de livros, material escolar e os auxílios económicos diretos).

Relativamente à qualidade de ensino, existem diversas opiniões e pontos de vista divergentes entre diferentes estudiosos, porquanto à sua abordagem e avaliação se realizar no quadro dos padrões estabelecidos na base das políticas educativas e socioculturais, definidas pelos estados e governos. Apesar destas diversidades, tem-se

uma ideia unânime de que, quando os objetivos plasmados em documentos normativos são concretizados pelos alunos e pela escola em geral, estamos perante uma qualidade de ensino. Desta diversidade de visões ao conceito [qualidade] salientamos os de Diaz e Gomez relatados por Carvalho (2008). Nas suas interpretações sobre o termo qualidade de ensino, Diaz, conceitua a qualidade da educação relacionando-a à eficácia, isto é, “uma educação é de qualidade quando os alunos conseguem aprender o que devem aprender no final de um determinado nível, ou ainda, quando superam com êxito o que está estabelecido nos planos curriculares”. Para Gomez, a educação de qualidade é aquela que “responde adequadamente ao que o indivíduo necessita para desenvolver-se como pessoa intelectual, efetiva, moral e socialmente”. Ou seja, uma educação passa a ser de qualidade quando estiver vinculada às necessidades e interesses do educando, devendo, porém, ser pertinentes às suas condições e aspirações.

Numa breve análise aos dois conceitos antes referidos, alude-se à ideia de que, para o primeiro, a avaliação da qualidade de ensino se resume na qualidade dos resultados que alunos possam apresentar no final de processo de aprendizagem; e para o segundo, quando o ensino vai ao encontro ou corresponde às expectativas dos alunos. Sem discordar destes, talvez dir-se-ia que, quer o alcance dos resultados dos alunos (eficácia de ensino), quer a satisfação das expectativas dos alunos durante o aprendizado, estão fortemente relacionadas também com a qualidade dos professores(as), das infraestruturas e equipamentos. Quer isto dizer que, podem ter-se boas políticas educativas e de ensino, currículos adaptados às realidades ou às expectativas da comunidade e dos alunos; todo esse processo só pode ter êxito se forem feitas apostas no desenvolvimento profissional dos professores, por estes serem os principais concretizadores/executores em sala de aula de todas as inovações e transformações concebidas ao nível macro. Daí, justificar-se o princípio de que “todas as transformações impostas à escola têm respostas quando a elas for associada a formação quer inicial ou contínua dos professores” (J. M. Sousa, 2012).

Para caso específico do ensino em Angola, são vários os indicadores que criam “em nós” boas perspectivas para a melhoria da qualidade de ensino, considerando os inúmeros fatores que apontam para tal facto, quer visíveis a nível das escolas, quer a partir das perspectivas referidas em documentos oficiais. Entre esses, citam-se:

1º Aprovação da nova Lei de Bases, revogando desse modo o sistema de ensino que vigorou desde 1978 até 2001;

2º Aprovação de novos currículos para todos os subsistemas de ensino;

3º Implementação de novas modalidades de avaliação;

4º Extensão e o ressurgir das escolas de formação de professores para o ensino primário;

5º Construção de novas infraestruturas escolares e reabilitação de outras;

6º Admissão regular de novos professores;

7º Redução de alunos por turma e por professor;

8º Distribuição gratuita de manuais escolares no ensino primário.

9º Adoção de novos critérios de transição de classe;

Estes e outros indicadores espelhados nas alíneas acima, podem servir de ponto de partida para garantir e perspetivar as melhorias de ensino. Mas, o grande senão se coloca nas estratégias de implementação de algumas delas.

Relativamente à Lei de Bases do Sistema Educativo nº13/2001, há no entender de diferentes atores, unanimidade de opinião em muitos dos seus pontos. Para muitos, a Lei de Bases em referência trás consigo algumas inovações, como as referidas nos pontos anteriores, mas em contrapartida veiculam também contrapontos relativos ao momento da sua aplicação. Estes, defendem que a Lei de Bases face à pouca divulgação que teve desde a sua implementação, quer na fase experimental assim como na fase da sua generalização, ainda continua sendo do desconhecimento de alguns professores, principalmente aqueles que residem e laboram em zonas mais afastadas das vilas, que nas vestes da sua revisão, ainda muitos não a conhecem como deviam. Daí se verificarem ainda em muitas escolas e no trabalho diário de certos professores, dificuldades na utilização das diferentes modalidades de avaliação entre classes de transição automática, classes de transição e classe de exame. Queremos com isto lembrar que, desde 1978 até à Reforma Educativa iniciada em 2004, avaliação reduzia-se à atribuição de notas aos alunos com vista a sua aprovação ou reprovação. Ou seja, antes da implementação da Reforma Educativa, só se avaliava duas vezes num dado período letivo, as chamadas provas parcelares e uma prova de frequência. Com a entrada em vigor do novo sistema de ensino, surgiram outras novas modalidades de avaliação (diagnóstica e formativa) em detrimento da Sumativa¹⁶ que vigorou. Com estas duas novas modalidades, ao aluno passou a ser avaliado sempre e não apenas no

¹⁶ “(...) é uma modalidade direcionada para a avaliação dos resultados do processo de ensino e aprendizagem com vista a classificação e certificação de conhecimentos e competências adquiridas, capacidades e atitudes desenvolvidas pelo(a) aluno(a) durante a efetivação do currículo; (...) realiza-se no fim de cada ciclo de aprendizagem, no fim de cada trimestre e no fim de cada ano letivo (M. Afonso, 2005, p. 8)

final de uma unidade ou trimestre. Assim, sempre que se iniciam novas aprendizagens, constata-se os níveis de conhecimentos que os alunos já possuem (avaliação diagnóstica), e ao longo de todo o processo o aluno é avaliado (avaliação formativa) para que possa perceber as suas dificuldades e ser ajudado pelo professor e pelos seus encarregados de educação, acompanhando deste modo o seu desenvolvimento.

Relativamente à transição do aluno, para as classes do ensino primário, a Lei de Bases nº 13 de 31 de dezembro também apresenta uma inovação e, quiçá, um indicador para melhoria da qualidade de ensino, que se prende com os seus critérios. Embora a visão sobre a utilização desses critérios seja antagónica para muitos atores educativos (professores, pais, sindicatos), eles devem ser vistos, na minha opinião enquanto investigador, como uma mais valia para os alunos e para as famílias por várias razões: Em Angola a taxa de natalidade é bastante alta e, conseqüentemente, a construção de escolas e o recrutamento/inserção de novos professores nem sempre anda/está em paralelo com este fenómeno. Portanto, a definição de classes de transição automática¹⁷, de transição¹⁸ e de exame¹⁹, surgem num momento oportuno para a realidade angolana, até porque de qualquer forma, o aluno que frequenta a classe de transição automática, na classe seguinte frequenta classe de transição ou de exame, onde está sujeito à prova de escola ou a um exame final. Ainda também, a transição automática está sujeita a outros condicionalismos, como por exemplo, a presença diária em sala de aulas, ter bom comportamento, participação em atividades programadas pela escola, etc. Um outro aspeto a ter conta nestes critérios de avaliação é a idade dos alunos. Em diversas formações de superação de professores que várias vezes participo quer como formador ou como professor participante, apela-se constantemente atenção da observação bipolar aluno/aprendizagem. Com essas palavras, pretende-se passar a ideia de que “a produtividade do aluno/criança em sala de aulas depende grandemente das condições humanas e materiais que tem em sua volta”; numa única frase poderíamos dizer: “a criança não sabe reprovar”. Assim não seremos utópicos ao afirmar que uma escola em que estejam criadas condições básicas, como salas com carteiras, quadro, manuais, bons professores, existência de outros espaços complementares ao processo de ensino e aprendizagem, não se justificar a reprovação dos alunos.

¹⁷ 1ª Classe, 3ª classe e 5ª classe; não realizam nenhuma prova, porém, registam-se no relatório descritivo aproveitamento académico do aluno, quer positivo, quer negativo.

¹⁸ 2ª Classe e 4ª classe; realizam no fim do ano letivo a prova de escola de carácter obrigatório.

¹⁹ 6ª Classe; realizam no fim do ano letivo exames finais.

Outros indicadores que se podem apontar para uma perspetiva da melhoria da qualidade da educação em Angola, tem a ver com o conjunto de estratégias previstas no Plano Nacional de Desenvolvimento (PND)²⁰ 2013-2017, que no quadro dos seus «Grandes Objetivos Nacionais²¹», define para o setor da educação os seguintes objetivos:

- a) Promover o desenvolvimento humano e educacional com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos os angolanos (M. P. D. Angola, 2012). Para a materialização e concretização definiu-se um conjunto de prioridades, das quais apontam as seguintes:
- Aumentar a qualidade do Ensino a todos os níveis do sistema de Educação, dando atenção à capacitação do corpo docente e ao sistema de avaliação e das aprendizagens;
 - Atrair para o corpo docente de todos os níveis do sistema de Educação, pessoas com perfil científico, técnico e pedagógico adequado;
 - Continuar com o processo de expansão da infraestrutura escolar do País a todos os níveis do sistema de educação e ensino e melhorar as condições das escolas existentes;
 - Prosseguir com a consolidação do sistema de educação e com as reformas em curso nos diferentes subsistemas e monitorar permanentemente a sua evolução através de dispositivos tais como a formação de professores, a gestão de currículos, o sistema de avaliação das aprendizagens e o modelo de financiamento;
 - Assegurar a educação pré-escolar;
 - Garantir a obrigatoriedade e gratuidade da educação até ao 1º ciclo do Ensino secundário (9 anos de escolaridade);
 - Ampliar a taxa de escolarização no ensino primário, secundário, com a construção, expansão e apetrechamento de escolas e instituições existentes;

²⁰ Instrumento pré-visionário e orientador das ações que o governo do MPLA saído das eleições gerais de 2012, se propôs realizar no período de médio prazo (2013-2017), enquadrado no plano estratégico nacional de longo prazo «Angola 2025».

²¹ 1º preservação da unidade e coesão nacional; 2º garantia dos pressupostos básicos necessários ao desenvolvimento; 3º melhoria da qualidade de vida; 4º inserção da juventude na vida ativa; 5º desenvolvimento do setor privado; inserção competitiva de Angola no contexto internacional.

b) Desenvolvimento do Ensino Primário e Secundário. Para o efeito, foram definidas as seguintes medidas políticas:

- Aumentar a taxa de escolarização do ensino primário e secundário mediante a construção e apetrechamento de novas unidades e expansão de escalas existentes;
- Elaborar programas de combate ao abandono escolar e de correção do fluxo escolar;
- Assegurar apoio pedagógico acrescido para alunos com necessidades educativas especiais;
- Universalizar a merenda escolar nas escolas públicas do ensino primário;
- Promover o acesso gratuito ao livro no ensino primário;
- Disponibilizar manuais escolares e materiais didáticos;
- Proceder à aquisição de material didático para o ensino secundário especial;
- Assegurar transporte escolar para crianças matriculadas em escolas distantes do local de residência, com particular realce para as zonas rurais
- Promover a construção e apetrechamento de Institutos Médios Politécnicos;
- Promover a construção e apetrechamento de Institutos Médios em administração e gestão, e educação física;
- Promover a construção e apetrechamento de Escolas Técnicas de Saúde e de Hotelaria e Turismo.

c) Desenvolvimento da estrutura da formação de professores e de especialistas e investigadores em educação. Medidas políticas a adotar:

- Apetrechar o corpo docente a todos os níveis do sistema de educação de pessoas com perfil científico, técnico e pedagógico adequado;
- Promover a dignificação e valorização do Professor;
- Implementar um sólido sistema de oferta de formação de professores segundo o modelo sequencial;
- Criar um Sistema de Informação sobre Formação, Recrutamento e Carreira de Professores;
- Identificar as necessidades quantitativas de professores até 2020, nos vários níveis e disciplinas de ensino;

- Criar a oferta de profissionalização pedagógica;
- Ajustar a rede de oferta de formação de quadros docentes a nível médio;
- Incrementar a oferta de formação avançada em ciências da educação;
- Proceder à acreditação profissional dos cursos do ensino superior pedagógico;
- Promover a avaliação para reconhecimento dos cursos médios como habilitação para a docência;
- Proceder ao reconhecimento de cursos não direcionados para o ensino como habilitação própria para a docência.

Portanto, do ponto de vista estratégico e, até legislativo, há indicadores de perspectivas otimistas para o alcance das metas tanto para a satisfação do panorama nacional como internacional. Mas dada a quantidade de dificuldades para se proporcionar o ensino, e ensino de qualidade à todos, e considerando também, o número de crianças não abrangidas pelo ensino face as insuficiências de meios e recursos na nível das estruturas governativas de base (administrações municipais, direções municipais de educação e direção das escolas) para acudirem problemas mais específicos que os afligem (relatos dos alunos, professores, diretores e supervisores escolares, nos questionários e entrevistas), é imperativo a adoção de novas medidas políticas de alocação de recursos humanos e financeiros, para que as estruturas governativas de base possam, em função das suas necessidades, contribuir para minimização destas situações, e paulatinamente, concretizarem-se as medidas políticas previstas no Plano Nacional de Desenvolvimento até ao ano de 2020.

Um facto concreto, por exemplo, que impõe a alteração do paradigma de gestão e administração da educação e das escolas atualmente em vigor em Angola, são as dificuldades que atualmente o setor da educação atravessa, no que concerne a insuficiência de professores e de escola para se reduzir o número de crianças fora do sistema de educação. E sobre estes factos concretos ressaltamos os dados referidos pelo Secretário de Estado para Ensino Pré-Escolar e Geral (Primário e Secundário) do Ministério da Educação de Angola, no Jornal de Angola (2018, p. 25), em ocasião da preparação do ano letivo 2018, onde apresenta um conjunto de necessidades relativas às infraestruturas escolares e professores para a inserção de mais alunos no sistema de ensino. Nesta apresentação, o dirigente afirmou que Angola tem cerca de 177 mil professores e necessita pouco mais de 200 mil novos professores para reduzir cerca de dois milhões de crianças que se encontram fora do sistema normal de educação.

Relativamente às infraestruturas escolares, o dirigente afirmou que “no país existem muitas obras escolares paralisadas, e que, se forem recuperadas poderão absorver parte dessas crianças e melhorar a qualidade de ensino nas escolas dos diferentes níveis de ensino”. Para o Secretário de Estado, Joaquim Cabral, maior parte dos problemas acima apontados, registam-se com maior incidência no interior do País, nas capitais e zonas periurbanas das províncias, com destaque para as províncias do Cunene (sul de Angola), Moxico (leste de Angola) e Malange (parte norte do país), onde muitas escolas não funcionam por falta de professores, por um lado, e por carência de escolas, obrigando muitas crianças assistirem aulas debaixo de árvores e em locais inadequados. Para Joaquim Cabral, está previsto para o ano letivo 2018, um aumento vertiginoso da população estudantil e fraca capacidade de o setor responder à demanda face à insuficiência de professores e infraestruturas de ensino. Nos últimos três anos, informou o Secretário de Estado, que o setor perdeu cerca de 5,2% da sua força de trabalho, devido aos falecimentos, reformas e despedimentos por indisciplina de professores.

Portanto, os pontos apresentados neste relatório, impõem tal como frisamos anteriormente, de uma conceção de um novo sistema de “regulação da educação” que tenha em conta não só aos aspetos “transnacional” e “nacional”, mas, sobretudo a “microrregulação local” (Barroso, 2006a). Para Barroso (2006a, pp. 56–57) a microrregulação local;

“[...] remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e ações, de vários autores pelo qual as normas, injunções e constrangimentos de regulação nacional são (re)ajustados localmente, muitas vezes de modo não intencional”

Das palavras do autor subentende-se a necessidade de se passar de regulação nacional para microrregulação local com a finalidade de se reduzir o excessivo controlo das estruturas centrais sobre o sistema de organização e gestão escolar. Ou seja, passar da “regulação estatal de tipo burocrático e administrativa” para uma “regulação corporativa de tipo profissional e pedagógico” (Barroso, 2006a). Para o autor, a primeira consiste em ver a escola como um serviço do Estado, sujeita a uma rede complexa de normativos que reforçam a intervenção administrativa central direta, através do seu corpo de funcionários e inspetores, ou mediatizada através do diretor de escola, cuja função essencial é fiscalizar o cumprimento das normas e regulamentos; e na segunda, a escola é vista como

uma organização profissional com uma gestão de tipo colegial gozando de uma autonomia pedagógica e financeira, e onde o diretor exerce suas funções mais como líder pedagógico do que como um administrador-delegado do poder central (Barroso, 2006a, p. 52).

A solução para se reduzir a diferenciação de oportunidades de acesso à escola e ao ensino de qualidade para crianças, ainda visível entre as diferentes regiões do país, não passa somente pela desconcentração da gestão administrativa do governo central para os governos provinciais, mas passa também em potencia-la financeira, para que a seu nível possam dar soluções à muitos problemas que nem sempre exijam intervenção das estruturas centrais do Estado, tendo em vista a materialização dos postulados incrementados na nova Lei de Bases nº 17/16, fundamentalmente, no subsistema do ensino geral²².

1.8 A gestão do sistema educativo e padronização dos estabelecimentos de ensino em Angola

O sistema educativo em termos normativos, pedagógicos, de gestão pedagógica e escolar é da competência do Ministério da Educação (v. anexo E). A este, compete a orientação metodológica, controlo, acompanhamento, estabelecimento de normas, programas e procedimentos referentes à execução da política aprovada sobre a educação e ensino (C. M. Angola, 2001). Com a aprovação do Decreto Lei nº 17/99 de 29 de outubro, que estabelece a orgânica dos governos provinciais e das administrações municipais e comunais, culminando assim com a extinção das delegações provinciais da educação, criaram-se junto dos governos provinciais direções provinciais da educação como serviços executivos diretos do governo da província. Assim, as direções provinciais da educação passam a depender orgânica, administrativamente e funcionalmente do governo da província e respondem por todas as questões em termos de execução relacionadas com o ensino primário e do I ciclo do ensino secundário e, competindo ao governador provincial, dentro da disponibilidade financeira nomear ou contratar pessoal docente e não docente, ficando o Ministério da Educação com a orientação metodológica. Relativamente às escolas do II ciclo do ensino secundário,

²² Subsistema de ensino e educação que visa assegurar uma formação integral, harmoniosa e sólida, necessária para uma boa inserção no mercado de trabalho e na sociedade, bem como para o acesso aos níveis de ensino subsequentes. Este, está estruturado em: a) Ensino Primário de seis classes e b) Ensino Secundário subdividido em I Ciclo e II Ciclo (A.N. Angola, 2016)

pelo facto de estas regerem-se por diploma próprio, cabe aos governos provinciais acompanhar, apoiar e orientar a atividade.

No plano estratégico e integrado para a melhoria do sistema da educação em Angola 2001-2015, a gestão dos estabelecimentos de ensino constitui-se como variável de capital importância e a ter em conta no processo global de administração do sistema educativo, como premissa fundamental para a correta execução das políticas do setor. Considera-se, nesta estratégia, o estabelecimento de ensino como a unidade de base de toda a estrutura da educação escolar para a qual devem convergir os processos de formação, coordenação e acompanhamentos promovidos pela administração dos serviços centrais.

De acordo com alguns parâmetros que configuram o estabelecimento de ensino (a sua caracterização geral, a estrutura e áreas de uso pedagógico «administrativo, social», o quadro de pessoal, o corpo diretivo e os órgãos de administração, as estruturas de apoio à escola), infere-se que uma boa gestão do estabelecimento de ensino está dependente de fatores e elementos correlacionados, como: **i)** introduzir o conceito e prática de gestão às direções das escolas, partindo de uma formação apropriada; **ii)** estruturar um corpo diretivo que responda de forma eficaz às necessidades de âmbito pedagógico e administrativo do estabelecimento de ensino; **iii)** definição clara de competências no que concerne à conservação das instalações escolares, resultantes da transferência de capacidades operatória, financeira e técnica, para os níveis provincial e/ou da própria instituição escolar de ensino; **iv)** realizar ações sistemáticas de avaliação e verificação de funcionamento, através de mecanismos de supervisão e inspeção.

Os currículos, planos de estudos e programas de ensino e os manuais escolares para o Ensino Pré-Escolar, Ensino primário e o Ensino Secundário têm carácter nacional e são de cumprimento obrigatório (art 106º LBSE nº17/16).

Relativamente à padronização dos estabelecimentos de ensino, tendo em conta o efetivo de alunos que representaram o subsistema de ensino (Primário e I Ciclo do secundário) até ao ano de 2001 e, considerando a concentração de pessoas em certas zonas como consequência de migrações internas, o Ministério da Educação no âmbito do primeiro projeto “Educação” financiado pelo Banco Mundial, desenvolveu modelos de escolas para este subsistema de ensino a nível dos municípios e dependendo da população escolar, entre 6 a 10 salas de aulas, agregada a esta residências para professores. Não menos importante aos aspetos de padronização, se associam os princípios constantes na Lei de Bases do Sistema de Educação nº13/01 de 31 de

dezembro, no seu 4º artigo, cap. II (princípios gerais) os seguintes: integridade, laicidade, democraticidade, gratuidade, obrigatoriedade e língua, quer isto dizer que, para se referir de alguns, se o ensino primário tem um carácter obrigatório para todos os indivíduos, remete automaticamente à gratuidade, ou seja, isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas e acesso ao material escolar. Contrariamente noutros níveis de ensino, fica subentendido que a sociedade, os cidadãos (pais e encarregados de educação) devem participar nos custos da educação através do pagamento de determinados serviços de educação prestados pelo Estado. Esta comparticipação pode revestir-se de várias formas, diretas ou indiretas, financeiras ou não, cobradas periodicamente. Para além destes custos, deverão ser objeto de cobrança os serviços prestados pela escola como a emissão de certificado e a declaração de habilitações literárias.

Síntese do capítulo

Desde Angola independente, o setor da educação tem procurado firmar um sistema de educação e ensino que se fundamente na garantia de oportunidade de acesso e continuação aos estudos, proporcionando para o efeito a gratuidade e obrigatoriedade do ensino a nível de base.

Face às necessidades quer económicas quer sociais que o País foi tendo, com o passar dos tempos, o sistema de educação e ensino foi experimentado um conjunto de “fórmulas” com vista a garantir e promover uma formação que permita os indivíduos responderem a tais necessidades. Neste processo de mudanças, salientam-se as reformas implementadas em 1978, cujo ensino de base estava estruturado em oito classes, repartidos em três níveis, e ainda, um ensino pré-universitário de três anos e um ensino médio de quatro anos.

Em 1991 com o advento do novo sistema político (passagem do monopartidarismo para o multipartidarismo) e, também, por força do diagnóstico realizado em 1985 por técnicos do Ministério da Educação de Angola, foram implementadas mudanças e inovações a nível dos conteúdos, com maior incidência no ensino de base, de forma a fazer convergir a linguagem quer oral, quer ilustrativa com o novo sistema político. E quanto as questões administrativas, isto é, a distribuição de recursos humanos, materiais e financeiros, em especial para o subsistema de ensino primário, ao longo dos anos tem se registado uma tendência de desconcentração de competências do governo central para os governos provinciais. Assim para este nível de ensino, passaram para

competência dos governos provinciais, dentro da sua disponibilidade financeira, nomearem e contratarem pessoal docente e não docente, bem como a construção de escolas e aquisição de equipamentos, ficando, porém, a orientação metodológica à tutela do ministério da educação. Portanto, para dizer que as direções de escola do ensino primário, não administram nenhum fundo financeiro, nem tão pouco têm a possibilidade de contratarem pessoal docente e não docente que porventura estejam em falta; assim como de adquirirem equipamentos e meios escolares.

No quadro prosseguimento à qualidade de educação e ensino, tendo em realce as mudanças ocorridas no sistema socioeconómico, sugeriu-se após estudos, uma readaptação do sistema educativo que respondesse às exigências daquele momento. Foi na base destes termos que em 2001 foi aprovada a Lei de bases de Sistema de Educação, cujos objetivos consubstanciam-se na formação integral dos indivíduos. Neste novo sistema proposto, comparativamente ao de 1978, os níveis de ensino vêm mais compartimentados, constituindo-se deste modo em três subsistemas de ensino (Primário, Secundário e Superior) e, muito recentemente foi aprovada a Lei de Bases nº17/16, onde para além de comportar mais um subsistema (Pré-escolar), alarga o sistema de princípios que devem orientar o sistema de educação e ensino e, delimita claramente as idades para frequência de cada um desses subsistemas de ensino; e ainda é extensiva nas modalidades de educação²³ e nos serviços de apoio social.

Das três fases históricas (1978/1986; 1991/2001 e 2016)²⁴, se assim se considerar, que o processo de educação e ensino angolano foi registando ao longo dos anos, sobressaem com maiores evidências os seguintes aspetos:

- ✓ A terminologia aplicada para caraterizar os níveis de ensino;
- ✓ As alterações na estrutura e no currículo de cada subsistema de ensino;
- ✓ A extensão da escolaridade obrigatória e gratuita.

²³ “são modos específicos de organização e realização de processos educativos, transversais a vários subsistemas de ensino, adaptados em função das particularidades dos beneficiários” (LBSE, nº17/16; art 81).

²⁴ Tendo em consideração as alterações de modelos que o Sistema Educativo registou desde Angola independente, subdividimo-las em: 1º A primeira reforma de educação e ensino de 1977 e as inovações incorporadas em 1986; 2º A readaptação do sistema de educação e ensino ao novo sistema político de 1991; 3º A segunda reforma educativa assente nas leis de bases nº 13/2001 de 31 de dezembro e nº 17/16 de 7 de outubro.

Portanto, as mudanças e inovações que o sistema de educação e ensino angolano vai registando ao longo anos independente, que de certos modo, têm estado a elevar paulatinamente os índices de frequência escolar, a melhoria da qualidade de ensino e das condições de trabalho em que este é realizado; este capítulo mostra-nos a partir dos dados do censo da população e habitação realizado em 2014, cujos dados definitivos foram apresentados em 2016, que maior parte da população angolana é bastante jovem, isto é, cerca de 65% tem menos de 24 anos. As faixas etárias (5-9 e 10-14 anos) correspondentes ao ensino primário (objeto da nossa investigação) representam 16 % e 12% respetivamente do total da população. Embora não sejam revelados dados estatísticos dos alfabetizados destes dois grupos etários, mas a partir de outros dados expressos neste relatório, como por exemplo, de que 25% da população jovem entre os 18-24 anos sem nenhum nível de escolaridade, como também, a partir das informações divulgadas periodicamente por entidades e parceiros do governo; servem de fundamentos e de indicadores de que há toda a necessidade de se alocarem mais recursos quer humanos, quer materiais e financeiros, com vista a garantir e proporcionar mecanismos que possam alavancar um ensino com maior qualidade, com maiores e melhores condições, com vista a adota-lo de características atrativas e inclusivas para os alunos, professores e encarregados de educação.

Capítulo II

Teorias e modelos úteis para o estudo das condições de trabalho e da atratividade do sistema de ensino

No capítulo dois apresentam-se os pressupostos teóricos relativos aos modelos eficazes, na perspetiva de vários autores, para a garantia de um sistema de ensino mais atrativo, tendo por base a organização pedagógica consubstanciada nas condições pedagógicas e em infraestruturas escolares, no trabalho do professor (sua formação e carreira) numa perspetiva de análise dos modelos de formação de professores em geral e, em particular em Angola. No final do capítulo, faz-se uma breve abordagem sobre o ofício do aluno e as condições que favoreçam o seu trabalho. Este capítulo, face às especificidades dos temas que o compõem, fica subdividido em três secções/partes em conformidade com a sequência acima referida;

Iª parte: A escola como organização (analisada na perspectiva dos modelos burocrático e político); IIª parte: o trabalho dos professores (formação e carreira; os modelos de formação; os saberes para a docência; papel e perfil); IIIª parte: o ofício do aluno.

I parte: A escola como organização

O dicionário da Porto Editora (Perfeito, 2013) define organização como: *1. ato ou efeito de organizar; 2. disposição que permite uso ou funcionamento eficiente; 3. relação de coordenação e coerência entre diversos elementos que formam um todo*. Ou ainda, concebe-se organização como conjunto de elementos dispostos convenientemente para realizar uma função (Barrio, 1995). Como se vê nessas perspectivas conceituais, o conceito de organização segundo Lima (1992, p. 44), “conduz-nos a um universo de inúmeras definições, pontos de vistas, quadros conceptuais”. Equivale isso a dizer que, numa organização independente de seu âmbito, a base laboral ou de convivência entre seus membros assenta num padrão comum, para a satisfação dos interesses comuns; impondo para isso aos indivíduos a adaptarem-se aos parâmetros previamente estabelecidos e não a instituição aos indivíduos que congrega. Esta estrutura organizacional, que podemos-la considerar de unilateral ou mesmo vertical, provavelmente possa ser útil em outras organizações, exceto à organização escolar. A escola é por excelência o lugar das aprendizagens, e estas não são realizáveis simplesmente olhando para os fins. Mas a envolvimento e participação ativa de todos põem em relevo as características individuais mais específicas, independentemente da sua dependência curricular e hierárquica. Quer isso dizer que na, escola enquanto organização, coabitam estruturas formais e informais.

A estrutura formal e informal são duas características peculiares às organizações complexas. A escola enquanto organização que trabalha com grupos distintos de pessoas, subdivididas em diversas áreas laborais, e na base de objetivos previamente definidos, enquadra-se nesse formato, pelo facto de, para além de atender e pôr em prática as orientações supra-concebidas, deve ter em consideração a personalidade e valores que caracterizam seus membros.

Na escola enquanto estrutura formal, diz Owens (1983), os papéis ou funções são ocupados por indivíduos que se comportem de acordo com as normas estabelecidas

para o desempenho dos mesmos. Mas lembra o autor, que a modelação ordenada das funções que se encontram na posição inferior da jurisdição, tais como o papel do professor e do diretor, são desempenhados por indivíduos que têm sua própria e específica personalidade, além das suas necessidades sociais. Para isso, acrescenta Owens (1983, p. 86) “[...] as organizações para atingirem as suas obrigações, as pessoas que desempenham as distintas funções devem encontrar-se pessoalmente e interatuarem, devem comunicar-se entre si, tomar decisões e planearem”. E isso só é possível quando há interação entre pessoas e não apenas entre funções. Daí que, o professor e outros membros da comunidade escolar, na escola devem fazer muito mais para além do que é descrito para o seu trabalho.

Nas organizações formais, segundo Barrio (1995), apesar da prefixação do tipo de relações que hão de manter seus diferentes membros no seio da hierarquia, surgem inevitavelmente outros tipos de relações não vinculadas diretamente com o trabalho, não obstante, condicionarem muitas das previsões estabelecidas pela organização formal. Estas relações que surgem espontaneamente, criando grupos informais, configuram-se em torno dos interesses comuns, da proximidade física no trabalho, da procedência, da partilha de mesmos valores religiosos e políticos; dando assim lugar a uma subestrutura dentro da estrutura formal. Já na década de 60 do século XX, escreveu Blau (1997, p. 18)

“(...) o facto de uma organização ter sido formalmente estabelecida não significa que todas as atividades e interações de seus membros estejam estritamente conformes com os esquemas oficiais; o plano oficial nunca pode determinar completamente a conduta e as relações sociais dos membros da organização [...] as organizações informais se desenvolvem para ir ao encontro das oportunidades criadas e dos problemas propostos em ambiente, e a organização constitui-se do ambiente imediato dos grupos dentro de si”.

Grande parte das organizações informais, diz Owens (1983), se orientam segundo o trabalho. E isto é visível no seio da escola enquanto organização, sobretudo, na relação que existe entre os professores de um mesmo curso ou do mesmo departamento. Portanto, mais do que a filiação profissional com a organização formal, as pessoas buscam simpatias dos demais, necessidades de filiar-se a um grupo com outras pessoas.

Vendo as escolas nos moldes acima referidos (espaços de execução e concretização dos propósitos superiormente estabelecidos e espaços de interações sociais), fez com que rebuscássemos os modelos amplamente difundidos por variadíssimos autores, a escola como burocracia (lógicas burocráticas) e o modelo político (na perspectiva das lógicas de mediação).

A escola enquanto organização, nas últimas décadas do século XX, foi o foco de análise de inúmeros estudos para caracterizar e perceber o modelo de organização em que assenta e/ou qual seria o melhor modelo, tendo em atenção as suas obrigações e propósitos. Aqui, procuramos analisá-la mais nas perspectivas burocrática e do modelo político, atendendo à correspondência que estes modelos representam com a estruturas formal e informal, anteriormente referidas. A simples escolha destes modelos, não significa que os modelos não referenciados tenham menos evidência no estudo da escola como organização. Aliás, Ellström (2007, p. 450) é claro nisto quando diz:

“(...) cada modelo enfatiza um aspeto diferente das organizações, eles podem dar, no máximo, apenas uma compreensão parcial das características organizacionais”;

ou como afirma E. Silva (2010, p. 59)

“(...) a estratégia pluriparadigmática parece ser a mais adequada para focar as organizações educativas, uma vez que a adoção de apenas um modelo se revela insuficiente no que se refere ao estudo da complexidade organizacional na medida em que fornece apenas uma visão parcelar da organização”

O modelo burocrático (para compreender a escola como organização burocrática), remete-nos primeiramente elencar o seu conceito, seguidamente as suas características, para mais tarde identificar a pertinência ou não deste modelo em instituições educativas. O dicionário da Porto Editora (Perfeito, 2013), atribui vários significados ao termo burocracia, dentre estes apontamos: **1.** Sistema administrativo baseado na organização em serviços e na divisão de tarefas, que privilegia as funções hierárquicas de maneira a dispor de uma grande quantidade de trabalho de uma forma rotineira; **2.** Conjunto de funcionários públicos, considerados do ponto de vista do seu poder do estado; **3.** influência abusiva da administração, impedido o prosseguimento de uma ação com procedimentos oficiais desnecessários. Owens (1983, p. 95) define-o como “um sistema administrativo adaptado às necessidades das organizações grandes e complexas que tratam com grupo numerosos de clientes”.

Weber como expoente máximo da teoria da burocracia, opondo-se aos modelos de administração carismática e do modelo tradicional, viu na burocracia um modelo mais eficaz por ser racional e imparcial, ou seja, que se fundamenta no exercício da dominação baseado no saber (Weber, 1973). Evita o uso das emoções humanas e o favoritismo como fatores influentes na tomada de decisões administrativas, se se considerar os princípios nos quais assenta a teoria da burocracia: hierarquia e níveis de autoridade, regulamentos escritos, direção de/por funcionários preparados e com dedicação exclusiva, planificação segundo as linhas gerais de ação (Owens, 1983, p. 95). Nesta perspetiva, sendo a escola uma organização na qual atuam variadíssimas pessoas com encargos e interesses pessoais diferentes, justifica a existência de normativos de formas a evitar «desordens» e incumprimentos de tarefas. Mas a efetivação destes propósitos, só se tornam realidades factuais quando este modelo ou sistema funcionar com regularidade, tornando-se eficaz quando proporcionar serviços administrativos a um grande número de clientes de forma sistemática e uniforme; quando for previsível nos seus métodos e atuações, e quando as suas regras e procedimentos forem aplicados na base de critérios preestabelecidos de maneira justa e imparcial, conclui Owens.

De uma forma mais genérica, Barrio (1995), ao caraterizar a escola como uma organização burocrática, correlacionou o formato da sua estruturação e funcionamento aos traços que caraterizam a burocracia. Eis, por exemplo, grupo de pessoas, finalidade explícita, divisão de trabalho, pretensão de racionalidade e ação eficaz, regulação de competência de cada membro, hierarquia das funções, ordenação das relações interpessoais, estrutura independente dos indivíduos concretos; atuando todos eles na base dos seguintes princípios: a previsão (definição de objetivos e programas), organização (dispor os elementos pessoais e materiais necessários para a produção), direção (articulação de esforços orientados ao progresso material e moral de cada empresa) e controlo (que consiste na comparação dos resultados obtidos em programas previstos, providenciados por órgãos centrais de direção e fiscalização). Assim, entende Lima (2001, p. 23), que:

“(...) a ação organizacional como sendo o produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma racional. (...) e a burocracia constitui-se num modelo mais racional, aquele que afasta erros, afetos e sentimentos”

Para interpretar das informações que foram obtidas por meio das técnicas utilizadas, com maior destaque às obtidas por meio de entrevistas, os modelos de análise propostos, o modelo burocrático, face às suas características (Weber, 1973), e a partir das interpretações que diferentes autores como Merton (1983), Lima (1992, 2001), Chiavenato (2003) fazem dele, deduz-se que a par de outros modelos, este modelo apresenta as suas vantagens para o funcionamento das organizações, consubstanciadas na racionalidade, redução de atritos entre pessoas, na confiabilidade e outras. Embora sejam apontadas também críticas relativas à sua ineficiência (disfunções da burocracia de Merton), por caracterizar-se como um modelo que se baseia em processos decisórios e por assentar numa rígida hierarquização da autoridade (Chiavenato, 2003a). Ou seja, explicita o autor, quem toma decisões nesses processos, será aquele que possui a mais elevada hierarquia independentemente do seu conhecimento sobre o assunto. A impessoalidade no relacionamento constitui-se também numa das características desse modelo. Isto é, os atos administrativos, as decisões e normas são fornecidas e registados em documentos, mesmo nos casos em que a decisão oral é a regra ou mesmo prescrita (Chiavenato, 2003a), exigindo com isso, a devoção estrita às normas e regulamentos, cujo impacto sobre as pessoas provoca profunda limitação em sua liberdade e espontaneidade pessoal, além da crescente incapacidade de compreender o significado de suas próprias tarefas e atividades dentro da organização como um todo.

Quanto ao modelo político (interpretado neste trabalho como lógica de mediação), Ellström (2007), afirma que em muitas organizações, incluindo escolas, as principais demandas postas sobre a organização pelo modelo racional²⁵, estão provavelmente distantes de serem realizadas. A pouca probabilidade de realização, defende o autor, assenta na diversidade de interesses e na falta de consistência e de objetivos compartilhados que têm sido notadas. Sob estas condições, Ellström apoia-se na hipótese que diferentes autores levantam, de que as organizações são melhor compreendidas como entidades políticas ou como sistema de intenção individual e de subgrupos perseguindo diferentes interesses e ideologias através do uso do poder e de outros recursos. Para Ellström, o modelo político hipotetiza que os modos racional-analítico de resolução de problemas e de conflitos são substituídos por atividades de solução de

²⁵ “As organizações podem ser caracterizadas em termos de um conjunto de objetivos ou preferências. Organizações vistas como desenhadas propositadamente na condição de instrumentos (meios) para o alcance de objetivos ou para a busca de intenções de algum ator dominante” (Ellström, 2007, p. 451)

problemas caracterizadas pela negociação e pelo acordo mútuo; “o modelo político, ao contrário do modelo racional, vê conflito no lugar de consenso como um aspecto normal da vida organizacional” (Ellström, 2007, p. 452). Na mesma linha de pensamento, se destaca Lima (2001, pp. 19–20), ao afirmar que:

“(…) embora possa haver algumas dificuldades de aplicação do modelo político ao estudo da escola pública, controlada centralmente pelo Estado, em que a mobilização de interesses e de grupos antagônicos se pode tornar difícil, seja por falta de espaço de intervenção, seja mesmo devido aos efeitos da socialização para a conformidade, indispensável e funcional num sistema centralizado; ele tem as vantagens de chamar a atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diversos atores educativos, para a conflitualidade que pode marcar os seus interesses e as suas ações e, até para o seu potencial de intervenção e de mudança”

Portanto, as organizações na perspectiva política;

“são concebidas como arenas políticas ou como coligações de indivíduos e de grupos de interesse, dotados de autonomia e capazes de desenvolver estratégias que procuram fazer prevalecer os seus pontos de vistas no sentido de influenciar as decisões e as políticas institucionais” (...) “este modelo embora reconheça a existência de uma estrutura formal de autoridade, considera que esta é apenas uma das bases de poder dentro da organização e não necessariamente a mais importante” (E. A. Silva, 2004, p. 245)

Uma outra perspectiva que encerra a escola enquanto organização, tem a ver com a sua vertente social. Quer isto dizer que, o desenvolvimento e coesão das organizações está muitas vezes associada a abertura que esta estabelece com os seus membros e das relações que estes membros estabelecem entre si. A propósito disso, Owens (1983, p. 89) diz que “os sistemas abertos põem de manifesto a equivalência. Isto é, é possível a obtenção de resultados idênticos a partir de condições iniciais diferentes”. Portanto, ver a escola como uma organização da qual intervêm vários órgãos na sua administração e gestão, caracteriza-la como sistema aberto, faz com os seus componentes consigam ultrapassar/resolver certas situações que ocorrem sem, no entanto, fazer recurso aos regulamentos.

Rebuscando as ideias de Blau, pode perceber-se que, jamais, independentemente de a escola estar sujeita ao formalismo (plano oficial), poderá integralmente determinar

a conduta e as relações sociais de seus membros. Vista nesses moldes, a escola como organização social, para todos os efeitos, deve congrega no seio dos seus objetivos a componente socializadora entre seus membros. Serón (2005,p. 173), numa incursão literária sobre a sociologia das organizações, ao autor concebeu um marco de análises para caraterizar a escola como organização social, na base dos efeitos da escolarização. Deste marco de análise, descreve-se:

Formular o caráter organizativo das escolas como sistemas de relações formais e informais com efeitos ao seu ambiente e rendimentos escolares;

Compreender o funcionamento das escolas e a Inter-relação das suas dimensões estruturais e processuais;

Identificar a forma em que o conhecimento atua como mediador chave da desigualdade social, isto é, que conhecimento se distribui, como se distribui e em contexto se distribui;

Considerar como influem as propriedades organizativas sobre as práticas docentes e sobre o compromisso dos alunos com a escola.

Portanto, a escola vista nesse modelo, significa;

“encarar os processos organizacionais mais como fenômenos espontâneos, acentuando o seu caráter adaptativo e muito menos a intencionalidade organizacional; (...) é o modelo que valoriza especialmente o estudo da organização informal, dos processos de integração, de interdependência e de colaboração, admitindo a existência de consenso entre os objetivos” (Lícínio C. Lima, 2001, p. 20).

Conclui-se que ao referir-se as temáticas sobre atratividade e inclusividade no contexto escolar, impõem-se aos atores diretos que intervêm na mesma (alunos, professores, pais e encarregados de educação) a terem a noção clara do conceito de escola, da sua estruturação e funcionamento enquanto organização. A escola enquanto estrutura ou conjunto compartimentado (turmas, contextos, espaços, tempos), pode entender-se como um edifício com salas, quadros, manuais, cadernos, programas, disciplinas, horários e tantos outros componentes (M. E. Santos, 2014). Entende-se por turma, segundo a mesma autora, como agrupamento de alunos em classes graduadas com composição etária mais ou menos homogênea; ou ainda, uma estrutura organizacional básica da escola, cujo território específico é a sala de aula, constituída

por documentos básicos como manuais, textos e cadernos diários onde são registados os sumários, servindo deste modo de elo de ligação entre a escola e a família. E isso, faz com que a escola seja caracterizada também como “um tempo”, ou necessidade da existência de divisões de tempo escolar em horários escolares que possam definir temporalidades próprias, concebidas de forma ritmadas, controladas e cronometradas. É nisso que se impõem às escolas definirem tempo para aulas, tempo para intervalos, tempo para lazer e tempo para férias. Por seu turno, a escola como “espaço”, implica a existência de edifícios escolares delimitados não só por fronteiras físicas (muros e gradeamento que separam a escola de outros espaços), mas também de fronteiras mentais ou dos saberes escolares e não escolares. Os espaços escolares devem ser diversificados e apropriados para cada atividade específica. A sala de aula como espaço de concretização dos propósitos da escola, deve constituir-se num centro da ação educativa e com um profundo significado pedagógico, social e instrucional. Portanto, ela é a unidade organizadora das práticas escolares, dos currículos, tempos, espaços e atores (M. E. Santos, 2014). Ainda devem conferir o espaço escolar aqueles considerados como complementares para o êxito de todas as ações que ocorrem em sala de aula. Estamos a nos referir dos laboratórios, dos centros de recursos, dos pátios, espaços verdes, bibliotecas e muito mais.

2.2. As condições pedagógicas que favorecem o sucesso educativo

Hoje é cada vez mais visível e de forma mais ampla como as mudanças das políticas educativas têm procurado apoiar e assumir a diversidade entre os alunos. A luta contra a exclusão escolar e a defesa de enfoques de inclusão transpassam os limites das escolas (M. T. González, 2008). Por isso, tem-se hoje a ideia de que a inclusão educativa e a provisão de um ensino rico e valioso para todos os alunos constituem uma via para a escola no seu conjunto. Falar da escola inclusiva como o próprio nome diz, pressupõe a escola virar para si mesma no sentido de reconhecer a importância das condições e capacidades de organização que ela deve ter.

O fracasso das escolas, implica necessariamente refletir sobre em que medida a escola e as suas dinâmicas de funcionamento educativo e organizativo respondem adequadamente às necessidades dos alunos (M. T. González, 2008). Nesta linha, apresentamos as perspetivas de González, de Formosinho e as de Marzano, relativa aos fatores que promovem o (in)sucesso educativo.

Para González são considerados como fatores do insucesso educativo os seguintes:

- a) A não consideração de certas características culturais, étnica e sociais que fazem com que alguns alunos e grupos sejam intrinsecamente menos capazes que outros;
- b) certas dificuldades dos alunos estão ligadas às suas características pessoais, sociais e familiares;
- c) a fraca capacidade organizativa para assumir responsabilidade coletiva para com a realidade social, pessoal e escolar de todos os alunos;
- d) a tendência da homogeneização, que de certa forma contraria os princípios da escola de massas. Esta tendência é particularmente evidente no currículo formal, onde os conteúdos e as exigências a serem aprendidos são incontestáveis e, com uma informação objetiva a ser ensinada;
- e) currículo caracterizado por um alto grau de abstração do conhecimento e fragmentado em áreas ou disciplinas;
- f) as metodologias centradas mais no professor do que aos alunos, estratégias de ensino limitadas, rígidos e idênticos para todo grupo, textos e outros materiais didáticos nem sempre são ajustados às características e necessidades dos alunos, avaliações competitivas;
- g) a falta de coordenação e colaboração do trabalho conjunto entre professores e com outros profissionais;
- h) a falta de um currículo coerente, coordenado e sem lacunas;
- i) a falta do sentido de pertença da instituição escolar que o aluno frequenta, que deriva das fracas relações entre alunos e os que ali trabalham;
- j) inadaptação às regras de funcionamento da escola por parte de alguns alunos.
- k) o pouco entrosamento (comunicação e participação) das famílias na vida da escola.

Formosinho (1987a) ao referir-se dos fatores do (in)sucesso educativo, agrupa-os em fatores institucionais e organizacionais. Assim de forma resumida, num primeiro momento o autor faz a divisão da estrutura curricular em duas componentes: **i)** a componente académica (que visa a instrução dos alunos no conhecimento das ciências); **ii)** a componente curricular não académica (que inclui disciplinas artísticas, psicomotoras e físicas, social e moral), que o sintetizamos da seguinte maneira:

- a) o currículo ministrado nas escolas é exatamente o mesmo para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que transmitem, dos que recebem e das condições da sua

implementação em que o centralismo aparece como pano de fundo à uniformidade curricular;

- b) a distribuição de alunos por turma; admite o autor, que deve ser efetuada tendo em atenção a causalidade de interação e não ao fator de alocação;
- c) distribuição dos professores por turma. Para compreender até que ponto a distribuição dos professores por turma pode ser um fator de insucesso educativo, é opinião do autor correlacionar o índice de qualificação profissional às variáveis dependentes que medem o insucesso educativo como os níveis negativos, a reprovação, a reprovação por falta, o absentismo dos alunos, abandono, etc. Quanto a este fator, o autor não dá uma ideia clara no insucesso escolar dada a influência de outros fatores como posição social e estrutura curricular no insucesso;
- d) o absentismo dos professores é um outro fator que o autor aponta. Para o autor, é difícil provar uma relação causal entre o absentismo dos professores e o insucesso dos alunos na instrução, pelo facto de que é o próprio professor que certifica esse (in)sucesso. Pois que, segundo o autor, o professor é mais tolerante na avaliação quando seu absentismo é mais elevado e, mais exigente quando o seu absentismo é baixo. Mas pode-se correlacionar o absentismo do professor com o dos alunos, visto que este dado não está ao controlo do professor;
- e) a estrutura curricular uniforme desajusta-se aos objetivos para uma escola de massas;
- f) não preparação dos gestores pedagógicos para as tarefas da constituição de turmas e distribuições de serviço docente;
- g) a dificuldade na fixação e estabilidade dos professores;

Tal como Formosinho, Marzano (2005) na sua abordagem sobre os fatores que promovem o sucesso educativo, apresenta-os de forma parcelar e ordenada em: **i)** fatores para o sucesso educativo relativos à escola; **ii)** fatores para o sucesso educativo relativos aos professores; e **iii)** fatores para o sucesso educativo relativos aos alunos.

Quanto ao primeiro fator, percebe-se nas entrelinhas do autor, que a escola promove o sucesso educativo quando apresenta um “currículo essencial e viável, que na sua essência é uma combinação dos fatores de oportunidade para aprender e do tempo” (Marzano, 2005, p. 27). A dimensão “oportunidade de aprender”, tem uma relação forte com os níveis de realização escolar dos alunos, porque através desta, identificam-se o currículo enunciado (aquele que é determinado para um curso ou ano de escolaridade definido pelo estado, pelo distrito escolar ou pela escola); currículo implementado

(aquele que diz respeito ao que é efetivamente concretizado pelo professor) e currículo adquirido (que diz respeito ao conteúdo que, de facto, é apreendido pelos alunos). Relativamente à dimensão tempo e viabilidade, para esta, um currículo viável é inatingível sem benefício do tempo. Os conteúdos programáticos, que se espera que os professores cubram, devem ser dados no tempo disponível para o efeito. E para que isso seja possível, Marzano (2005, p. 31,34,35) recomenda:

- a) Deve-se indicar e transmitir os conteúdos considerados essenciais para todos os alunos versus aqueles considerados suplementares ou somente necessários para quem pretender prosseguir estudos a um nível superior;
- b) Assegurar-se de que o conteúdo essencial pode ser ensinado no tempo letivo realmente disponível;
- c) Sequenciar e organizar o conteúdo essencial de modo a que os alunos tenham uma ampla oportunidade de aprender;
- d) Assegurar-se de que os professores abordam os conteúdos essenciais;
- e) Defender o tempo letivo disponível, isto é, diminuindo a porção de tempo previamente definido como não educativo, implicando assim ser o mais eficiente possível em relação ao almoço, o recreio, dos intervalos entre aulas e aos avisos.

Um dos fatores também associado à escola para insucesso educativo, tem a ver com pressão para a realização dos objetivos escolares. Nesse ponto retomo-nos na ideia de que;

“o ato de estabelecer objetivos académicos é importante para uma educação eficaz. Mas é também importante ter em conta que nem todos os objetivos são desafiantes para os alunos, face ao conjunto diversidade entre eles e das diferenças de expectativas” (Marzano, 2005, p. 39).

A monitorização ou a necessidade de um retorno, é outra dimensão que a escola precisa ter conta para asseguramento do sucesso educativo. A monitorização segundo Marzano (2005, p. 41) “é um meio que permite saber se os objetivos estabelecidos foram atingidos ou não atingidos”. Isto é, o processo que ocorre através dos resultados obtidos pela avaliação formativa, pelo qual os alunos recebem o retorno ao longo das suas aprendizagens. Para isso, sugere o autor, é preciso que tenha em conta um conjunto de

medidas para que a monitorização seja possível. Dentre as medidas, apontam-se as seguintes:

- a) implementar um sistema de avaliação que proporcione um reforço oportuno dos conhecimentos e das competências de alunos específicos;
- b) estabelecer objetivos de realização específicos e desafiantes, que considerem a escola como um todo.

O envolvimento dos pais e da comunidade, é uma outra dimensão que se associa à escola para o sucesso educativo. Tal como frisaram os dois autores anteriores, só poderá haver uma comunicação entre pais/comunidade e a escola, se estes se envolverem e apoiarem a escola. Cabe à escola, para o efeito, encontrar as múltiplas maneiras e criar condições para que os pais e a comunidade sejam participativos.

Um ambiente seguro e disciplinado (clima da escola) é o primeiro fator que Marzano apresenta como essencial para o sucesso educativo. Equivale isso dizer que, no exercício das suas atividades, é importante que os professores se sintam seguros nos recintos escolares, para que tenham energia psicológica necessária para as realizarem. Mais adiante apresentamos alguns padrões básicos para elaboração de projetos de estabelecimentos educativos, propostos pela UNICEF.

O segundo fator, tem a ver com aqueles que são relativos aos professores para o sucesso educativo. Estes fatores têm a ver com a influência que o professor exerce de forma individual a cada aluno em sala de aula. Portanto, existem um conjunto de dimensões para caracterização destas influências. Pela abordagem da temática desta pesquisa, interessa-nos aprofundar as dimensões ligadas às estratégias de ensino e a gestão da sala de aula.

A estratégia que se adota em sala de aula para abordagem de um assunto, é fundamental para contagiar e envolver os alunos naquilo que se pretende ensinar. Não é em vão quando se diz que os níveis de realização dos alunos estão diretamente ligados à dinâmica e procedimentos do professor na sala de aula. Entende-se por estratégias, o conjunto de procedimentos que o professor adota para levar avante o seu trabalho e dos seus alunos. Elas são várias, por isso, a identificação de uma ou mais para orientar a atividade do professor e dos alunos em sala de aulas, deve estar associado aos propósitos da aula, a realidade dos alunos, a realidade do meio em que se inserem. A gestão da sala de aula é outro elemento essencial do professor para promoção do sucesso educativo. “Uma sala de aula é eficazmente gerida quando há confluências de ações que se articulam nos domínios de: estabelecimento e cumprimento das regras e

procedimentos, concretização de ações disciplinares, manutenção de interações eficazes entre o professor e alunos, manutenção de um estado mental adequado à gestão” (Marzano, 2005, p. 85)

O terceiro são fatores relativos aos alunos para o sucesso educativo. Realçam-se neste fator o ambiente familiar e a motivação dos alunos. Relativamente à motivação, reafirmamos aqui que ela não parte do nada, por isso, deve ser impulsionada em sala de aula pelo professor, utilizando estratégias educativas eficazes. Os estudos sobre a motivação têm gerado bastante controvérsia entre investigadores. Aqui não pretendemos fazer esta análise das diferentes posições relativas a motivação. Mas refletindo sobre o nosso dia enquanto cidadão comum, professor, investigador, aluno, parece-nos certo afirmar que alguém motivado mais facilmente se envolve e aceita as tarefas que lhe são propostas; comungando assim com Mattos (1974, p. 139) quando dizia:

“los motivos o propósitos desempeñan un papel fundamental en la determinación de las actitudes y de la conducta humana en general. La vida humana, tanto individual como colectiva, sería incomprensible e inexplicable si perdiésemos de vista los motivos o propósitos que impelen al ser humano a obrar, a realizar un esfuerzo e afrontar sacrificios”

Mas para isso, é no entanto, fundamental que, em sala de aula, “os alunos tenham retornos relativo aos seus progressos em termos de conhecimento, devem realizar atividades intrinsecamente estimulantes, dar oportunidades para que eles construam e trabalhem em projeto de longo prazo da sua escolha” (Marzano, 2005, p. 135).

Das perspetivas dos autores (González, Formosinho e Marzano) que apontam para o (in)sucesso educativo, elaborou-se um quadro comparativo onde de forma resumida se verificam os elementos e suas morfologias que favorecem ou desfavorecem o sucesso educativo dos alunos.

Quadro 3. Elementos que favorecem ou desfavorecem o sucesso educativo dos alunos, na perspetiva dos autores.

Elementos	Morfologia	Autores		
		González	Formosinho	Marzano
Composição das turmas	Turmas homogéneas	Insucesso	Insucesso	
	Turmas heterogéneas	Sucesso	Sucesso	
Currículo	Muito abstrato	Insucesso	Insucesso	Insucesso
	Mais concreto		Sucesso	Sucesso
	Homogéneo/uniforme	Insucesso	Insucesso	
	Fragmentação interdisciplinar	Insucesso		
Metodologias	Centrada no professor	Insucesso		
	Centrada no aluno	Sucesso		Sucesso
	Flexíveis	Sucesso		Sucesso
	Idênticas para todos alunos	Insucesso	Insucesso	
Distribuição dos alunos por turma	Interação entre alunos	Sucesso	sucesso	Sucesso
Particularidades dos alunos	Conteúdos desajustados às características dos alunos	Insucesso	Insucesso	Insucesso
	Materiais e meios didáticos estranhos ao aluno	Insucesso		
	Adaptação dos alunos às regras de funcionamento da escola	Sucesso		Sucesso
Comunicação e participação	Entrosamento entre escola-família	Sucesso	Sucesso	Sucesso

Numa perspetiva de análise mais global relativamente aos fatores que favoreçam o (in)sucesso educativo, apontam-se também aqueles que têm a ver com o clima cultural e afetivo da família e a relação pedagógica em que a criança se insere (Avanzini, n.d.). Na tentativa de compreendermos os três fatores que o autor refere, deduzimo-los nas seguintes ideias principais: **i) *clima cultural da família***, é visível e muitas vezes relatados por professores que em certas famílias é notória a tentativa, por vezes inconsciente, de descredibilizar o trabalho escolar, que se manifestam com a ocupação dos filhos com outras atividades em períodos letivos (em Angola, por exemplo, é mais

comum em zonas rurais onde as crianças chegam sempre tarde à escola porque as primeiras horas do dia realizam trabalhos de cultivo), os questionamentos dos pais relativamente ao prolongado período de instrução; o desinteresse dos pais pelos resultados dos filhos; a fraca vigilância dos trabalhos escolares; a influência do meio familiar sobre o nível de aspiração da criança, isto é, seus objetivos socioprofissionais e socioeconómicos estarem sob influência das pessoas que a rodeiam; **ii) *clima afetivo***, aqui aponta-se o desentendimento conjugal; o perfeccionismo, ou seja, o elevado grau de avaliação do trabalho dos filhos, que os leva a estudar de forma permanente, ofuscando desse o modo a brincadeira/diversão; **iii) *a relação pedagógica***, que tem a ver com os professores que tendem a limitar seu papel ao aspeto intelectual, esquecendo-se do seu papel de mediador entre a cultura e o aluno; atribuição de maior interesse ao que se ensina e não a quem se ensina.

Uma breve análise dos elementos mais significativos e convergentes na opinião dos autores, infere-se que uma escola que pretenda acolher todos e todas (inclusiva) deve estar à altura de corresponder a essa diversidade. Dar resposta à diversidade, significa dizer que, a escola e os professores num primeiro momento aceitam a cada um dos seus alunos tal como eles são. Portanto, considerar a turma como conjunto de alunos homogéneos, utilizando metodologias rígidas (igual para todos), sem possibilidades de interagirem entre si, isso equivale a ensinar um só aluno. Se o homem é um ser social, então é na escola onde os alunos devem aprender a socializar-se, ajudando-se mutuamente e criando espírito de cooperação de forma a despertar na criança o valor do outro para si. O diálogo permanente entre a escola e a família é imperioso neste processo, para que as duas instituições tenham uma linguagem e prospetivas próximas, ajudando deste modo o desenvolvimento cognitivo, cultural e cívico da criança/aluno.

2.3. As infraestruturas escolares. Sua influência no processo educativo

“os edificios escolares constituem um elemento essencial de todos os sistemas de ensino. O seu arranjo e suas instalações representam uma despesa nos orçamentos de ensino [...] pode-se ser docente em locais inadaptados e vice-versa. Mas sem ter em consideração outros fatores, as boas instalações contribuem indiscutivelmente para melhorar a qualidade, ao passo que as instalações inadequadas têm numerosas consequências negativas sobre os resultados do ensino” (Alves, 1992, p. 185).

A escola tem como principal vocação transmitir o saber, para isso deve ser um local tanto para os que o transmitem como para os que o recebem, com condições favoráveis para o seu desenvolvimento pessoal, adaptação ao próximo, intercâmbio com os outros e à compreensão do mundo exterior (Gaston & Vial, 1978). Mas acontece que, nos dias de hoje, “a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência” (Esteve, 1999, p. 106). Daí afirmar o autor, que nos dias de hoje “o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas” (ibidem). Na mesma perspetiva, defende Neto e outros (2008), face à complexidade do processo de ensino e aprendizagem, requerem-se neste processo para além de um corpo docente qualificado, a existência de condições de infraestruturas escolar favoráveis que incluam materiais didáticos, equipamentos e estruturas físicas apropriadas. Da categorização das estruturas físicas escolares possíveis para que se possa realizar o trabalho docente-educativo, os autores apresentam quatro níveis de tipologias de infraestruturas:

1º nível: *infraestrutura escolar elementar*: fazem parte deste nível, as escolas que possuem aspetos elementares para o funcionamento de uma escola, tais como água, casas de banho, energia e cozinha.

2º nível: *infraestrutura escolar básica*: fazem parte deste nível, para além dos itens anteriores, gabinete para membros da direção, equipamentos como televisão, leitor de DVD, computadores e impressoras.

3º nível: *infraestrutura escolar adequada*: as escolas deste nível possuem infraestruturas mais completas, o que permite um ambiente mais propício para o ensino e aprendizagem. As escolas deste nível possuem espaços complementares ao processo de ensino e aprendizagem, como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, casas de banho específicas, quadra para a prática de desporto e parque infantil; para além de possuírem equipamentos de internet e fotocopiadoras.

4º nível: *infraestruturas escolares avançadas*: corresponde às escolas ideais. Para além dos itens anteriores, possuem laboratórios de ciências e dependências para o atendimento de alunos com necessidades especiais.

Em síntese apresenta-se o quadro contendo os níveis de tipologias e infraestruturas que a caracterizam.

Quadro 4. Tipologias das infraestruturas escolares inferidas na perspectiva de Neto e outros

Tipologias/Níveis	Características das infraestruturas
1. Infraestrutura escolar elementar	Água, casas de banho, energia e cozinha
2. Infraestrutura escolar básica	Gabinets para membros de direção de escola, televisão, leitor de CD e DVD, computador, impressora
3. Infraestrutura escolar adequada	Sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, casas de banho específicas, campo para prática de desporto, parque de diversão
4. Infraestrutura avançada	Laboratório de ciências, gabinete de atendimento de alunos com necessidades especiais

Portanto, depreende-se deste quadro que, em nenhum momento os autores fazem referência a sala de aulas, carteiras, quadro, secretária para professores, ou seja, aqueles elementos que em muitos contextos constituem-se como infraestruturas básicas para uma escola. Aliás, corroborando com os autores, admite-se que estes elementos são o mínimo para o funcionamento de uma escola e, os outros referenciados em quadro, surgem como suplementos/auxílio para atribuir mais qualidade às atividades que ocorrem em sala de aula.

Na mesma linha de pensamento buscamos as ideias clássicas de Gaston e Vial (1978), que defendiam uma estrutura arquitetural da construção escolar repensada para permitir a renovação pedagógica. Em nossa interpretação, repensar a estrutura escolar equivale dizer que, na construção de escolas deve-se ter em conta os espaços escolares, ou seja, não reduzir a escola apenas ao edifício compartimentado em salas de aulas, ignorando deste modo, os espaços complementares a este.

As reformas decorrentes nos sistemas educativos em geral e, em particular no sistema educativo angolano, com maior realce no pré-escolar e primário, exigem uma organização diversificada dos espaços. Por exemplo, os objetivos do ensino primário angolano constantes na LBSE n13/2001, no seu artigo 18º, indicam direta ou indiretamente que a concretização dos mesmos, depende da existência de estruturas físicas escolares que ajudam a criança a integrar-se no ambiente escolar, desenvolver as capacidades intelectivas e físicas. Para isso, é preciso construir espaços onde os

alunos/crianças tenham mais acesso ao conhecimento, pondo à sua disposição todos os meios modernos da educação e oferecer um espaço vital indispensável ao seu equilíbrio psicológico e ao florescer da sua personalidade, com vista não só a desenvolver as suas faculdades de imaginação e de criação a exercitar-se, mas também encontrar formas que facilitam a relação professor-aluno (Gaston & Vial, 1978). Entende-se com isso, que uma escola deve ter espaços, material à disposição e apropriado para cada atividade.

A atratividade de ensino não resulta somente da existência de bons currículos e programas, bons gestores de escola e com excelentes professores. Mas dela também depende da disponibilização de elementos fundamentais que ajudam a criança a conceber a escola como um espaço de segurança, saúde e de nutrição (UNICEF, 2011). E é com base nestes elementos que esta organização apresenta padrões básicos para elaboração de projetos de estabelecimentos educacionais, que resumidamente apresentamos:

- os edifícios escolares devem ser estáveis, à prova de água e em conformidade com as condições ambientais locais, confortáveis para as condições climáticas, de fácil saída em caso de emergência e bem integrado no contexto ambiental e cultural;
- deve haver disponibilidade de água para beber e para limpeza;
- disponibilidade de casas de banho para raparigas e rapazes, assegurando deste modo a privacidade e a segurança;
- nas salas de aula deve circular ar fresco, deve haver eletricidade ou outra fonte de energia para proporcionar luz;
- as salas devem estar protegidas de luz direta (ofuscante) e indireta (reflexo);
- devem estar localizadas longe de fonte de ruído, poluição e cheiros excessivos ou projetar medidas para minimizar seu impacto;
- devem ser pintadas com cores apropriadas no seu interior;
- as escolas devem possuir kits de primeiros socorros ou um posto médico para emergências básicas ou acidentes;
- nas escolas devem estar disponíveis espaços especialmente destinados à disponibilização de livros e matérias de aprendizagem (bibliotecas e centro de recursos)
- É fundamental que existam árvores ou plantá-las para embelezamento ou ainda para estas ajudem a filtrar sol, poeiras e barulho;

- Devem ser providenciados espaços de aprendizagem para grandes e pequenos grupos ou ainda individuais, dadas as características ou estilo de aprendizagem;
- Devem estar disponíveis espaços para preparação de refeições escolares e garantir todas as condições possíveis para proteção dos alimentos;
- Dependentemente da localização e contexto, as escolas devem ser vedadas e definir fronteiras para manter as crianças no seu interior.

II Parte: A formação de professores

2.3 O trabalho do professor. Formação e carreira

O trabalho em sentido geral, constitui uma atividade. Ou seja, é algo que ocupa parte essencial das nossas vidas (Pruaño, 2008). Pelo que, afirma o autor, trabalhar não é algo que caracterize apenas os professores. Por esse facto, o que se considera como trabalho depende das circunstâncias sociais específicas pelas quais as correspondentes atividades são empreendidas (Grint, 1998 por Pruaño, 2008).

O trabalho docente, num primeiro momento pode-se perceber como uma atividade que se realiza por uma classe, um grupo ocupacional e homogéneo (Formosinho, 1992). Para o autor, esta classe ou grupo ocupacional é bastante heterogénea e, que dentre os vários fatores que explicam esta heterogeneidade, o autor realça, por exemplo, as diferenças individuais (nos estilos e modos de ensinar, no grau de empenhamento), as diferenças e afinidades entre grupos. Os fatores de heterogeneidades são ainda extensivos às outras situações como: o nível de ensino em que exercem a atividade, o tipo de disciplina que lecionam, as diversas modalidades de organização do processo de ensino, a situação profissional, as habilitações académicas, o tempo de serviço e a posição na carreira, a localização e a dimensão da escola onde trabalham.

Refletindo sobre as narrativas de professores, em que estes descreviam os seus dilemas, suas perspetivas e expectativas, relativamente à avaliação da atividade docente, Formosinho e Ferreira (2009) concluem que os professores em causa apresentaram conceções diferentes acerca do que é ser professor, as quais caracterizaram-no em cinco tipos:

a) *Conceção missionária*, que decorre de uma visão apostólica do ensino. Ou seja, a atividade docente deve ser assumida como um chamamento e uma missão a cumprir

com zelo e dedicação. Face a subjetividade que esta atividade está sujeita, para esta concepção, a avaliação da dedicação do professor ao ministério deve ser social e não formal para a carreira do professor.

b) *Concepção militante*, o professor é visto como um agente social comprometido com a escola e com a comunidade. Para isso, devem ser os pares e a comunidade a fazerem avaliações do trabalho do professor.

c) *Concepção laboral*, o professor assume-se como um trabalhador qualificado, possuidor de um saber técnico, especializado. Em função destes aspetos, é na perspetiva desta concepção inútil e desnecessária a avaliação.

d) *Concepção burocrática*, esta, traduz a ideia do professor cumpridor das normas e dos regulamentos em vigor”. Portanto, a avaliação do professor nesta concepção, passa pela positividade dos registos durante a carreira (o tempo de serviço, assiduidade).

e) *Concepção romântica*, nesta, o professor é visto como artista e o ensino como uma arte. Por isso, o professor não deve estar constrangido por qualquer tipo de avaliação formal que limite a sua criatividade na sala de aula. Para isso, a avaliação nesta concepção, devia ser informal feita pelos alunos e pelo público.

Da definição formal de professor, Formosinho e Ferreira (2009) induzem que existem diferentes concepções, partindo de diferentes definições formais do que é ser um professor. No **modelo mais generalista**, consideram os autores, que o professor é um licenciado com ou sem habilitação profissional completa, que dá aulas de modo permanente (Formosinho e Ferreira, 2009). Para os autores, esta categoria de professor dá-se pelo vínculo de trabalho; e que mesmo que não tenha habilitação profissional completa, desde que tenha ganho vínculo contratual com o Estado, tem direito a um emprego e a tratamento como professor em pré-carreira. No **modelo profissional**, a categorização de professor dá-se pela obtenção de uma habilitação académica e profissional e não depende do vínculo contratual (João; Formosinho & Ferreira, 2009).

O professor segundo Azzi (1999), no limite da sua autonomia e controle que exerce sobre o seu processo de trabalho, organiza e direciona juntamente com seus alunos a dinâmica da sala de aula, cujos resultados deste trabalho vão além da escola. Desta feita, entende a autora, que a expressão trabalho docente decorre de uma adjetivação de trabalho, enquanto categoria geral, e a docência passa a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização/especialização.

Para Almerindo Afonso (2007) as condições de trabalho, os estatutos da carreira, os índices salariais e a escassa responsabilização democrática convertem-se

frequentemente em obstáculos para uma verdadeira dignificação dos professores como profissionais e como intelectuais. Segundo autor, quando a escola pública é essencialmente para as classes sociais mais desfavorecidas, então os dilemas e os problemas profissionais são ainda maiores. Por estas razões, diz o autor, “a sociedade e o Estado devem valorizar estrategicamente a escola pública e os seus profissionais, investindo neles material e simbolicamente” (A. J. Afonso, 2007). A escola pública, acrescenta o autor, só cumprirá a sua missão de escola para todos e todas quando for, simultaneamente, uma escola com qualidade científica, com qualidade pedagógica e com qualidade democrática.

O conceito de formação de professores é por vezes identificado como o processo de desenvolvimento permanente do professor, em que nele distinguem-se as fases iniciais e em exercício ou contínua (Ribeiro, 1989). Para este autor, tanto a formação inicial como a formação em serviço ou contínua são dois momentos de um mesmo desenvolvimento de competências profissionais; embora destaque que a primeira é prévia ao exercício das funções e a segunda decorre durante o tempo de exercício na escola e ao longo da carreira docente.

No processo de formação de professor, distinguida entre duas fases (inicial e contínua), pode-se enquadrar uma fase intermédia que Ribeiro (1989) chama de indução profissional. Ou seja, o período de formação destinado aos professores recém-formados que, tendo completado todos os requisitos necessários para a docência, incluindo a prática pedagógica e o estágio, se encontram no seu primeiro ano de serviço, assumindo as responsabilidades inerentes à docência e comuns aos professores com mais experiência. Para o autor, os programas de indução profissional visam proporcionar a esses professores um apoio sistemático no exercício das suas funções, sob orientação do professor da escola com essa responsabilidade e correspondente redução de serviço docente para esse efeito. A finalidade principal, segundo o autor, consiste em oferecer ao professor informações, conselhos e experiências formativas que permitam consolidar a sua capacidade de decidir e julgar com independência e em bases profissionais, sobre situações concretas de ensino na escola. Nestes contextos, a observação e análise de aulas constituem estratégias adequadas.

A formação do professor e as reformas educativas são componentes indispensáveis para alcançar uma educação de qualidade (Rivilla & Garrido, 1989, p. 55). Para estes autores, a formação do professor se configura como um sistema nuclear num sistema educativo, ou seja, a eficácia e transparência de um determinado sistema educativo está

estritamente relacionada com a visão, interpretação, capacitação e compromisso de inovação dos professores; uma vez que a transformação e a intervenção sociotécnica sobre ele, depende do nível de estímulo, participação e intervenção dos professores. É nesta perspectiva que Formosinho (1992a) salienta que “nos tempos de mudança cabe particularmente aos professores, face às situações e aos dilemas que emergem das transformações da escola, o papel de atores na reconceptualização organizacional de modo a construir uma escola renovada com base nos seus elementos estruturantes”. À luz destas novas exigências, a formação de professor deve operacionalizar um verdadeiro processo de desenvolvimento que favoreça, continuamente uma vertente de formação profissional que implique um processo de construção científica, pedagógica, pessoal e coletiva, organizacional e institucional em que é basilar o desenvolvimento progressivo e equilibrado das dimensões cognitiva, atitudinal e comunicacional (Morais & Medeiros, 2007), com vista à transformação de elementos insignificativos em elementos e conteúdos significativos para o aluno.

A formação inicial é base da construção da profissionalidade. É nela onde se adquirem os conhecimentos básicos para se poder desempenhar corretamente a docência, mas tomam-se ainda conhecimentos das características mais importantes para poder ser-se um professor de qualidade (Alonso & Roldão, 2005, p. 29).

A formação contínua ou em serviço define-se, em termos gerais, como o “conjunto de atividades formativas de professores, que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional, que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões, e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a propiciar aos educandos” (Ribeiro, 1989).

Dentro dos paradigmas orientadores do papel da formação contínua (Jackson, 1971; Éraut, 1987; cf. Ribeiro, 1993, p 10), os autores apresentam uma matriz que permite clarificar o conceito e o papel desta fase de formação no processo de desenvolvimento profissional do professor. O primeiro assenta no pressuposto de que “a sua justificação reside na existência de deficiência de formação do professor, e que, portanto, ela deve orientar no sentido de preencher tais lacunas”; e noutro em contraste com o anterior, diz que “a formação contínua se justifica e se orienta pela necessidade de crescimento incessante do professor não visando compensar uma inadequação pessoal enquanto professor, mas procurando uma realização mais completa como praticante da arte de ensinar”.

Um outro paradigma de Éraut (1987) designado por “paradigma de mudança” assenta no pressuposto justificativo de que “a educação e ensino se devem adaptar, ou até antecipar às mudanças impostas pela evolução social e da comunidade em que a escola se insere”; uma perspectiva orientadora de formação contínua ou em serviço, designado pelo autor de paradigma da «solução de problemas», “baseia-se no diagnóstico de necessidades sugeridas no interior da escola e das próprias salas de aulas, por força de complexidade do processo de ensino e da mutabilidade das circunstâncias e variáveis que o condicionam”. Daí que a formação de professor deve configurar-se como um subsistema nuclear num sistema educativo e, com relevância e incidência sobre a formação contínua (Porlán & Riveiro, 1998). Acrescentam os autores, a eficácia e a transformação qualitativa do sistema está estreitamente relacionada com a visão, interpretação, capacitação e compromisso de inovação dos professores. Ou seja, a transformação do sistema educativo e a intervenção sociotécnica sobre ele, depende do nível de estímulo e participação dos professores. A formação exige aos implicados no sistema um conjunto de qualidades que lhes permitam alcançar o melhor de si mesmo em colaboração com restantes membros.

A formação contínua reveste formas diversificadas consoante a responsabilidade da iniciativa, o caráter institucional, o regime de frequência e de avaliação e o tipo de atividade que pode incluir (Martins, n.d.). Para o autor cabe às instituições superiores onde é feita a formação inicial e aos serviços centrais ou regionais, ministério da educação a responsabilidade dessa formação. Com efeito, deve existir um conselho Nacional de Formação Contínua que controla e acredita essas ações de formação. A formação contínua de professores de ensino não superior, resulta do exposto no estatuto da carreira docente que consagra como direito e dever profissional, se se atender a forte conexão deste ao estatuto da carreira docente (G. R. Silva, 2011). E para isso, acrescenta o autor, ela deve prestar atenção à questão dos modelos de formação que incluam:

- a)** Componentes morfológicas/organizativas (formal/informal, centralizado/autónomo, curta duração/longa duração, estrutura rígida/dinâmica);
- b)** um ideal-tipo de perfil a formar, isto é, qualquer intervenção de um modelo de formação de professores, deve ser pensada não apenas para a estrutura, mas também ao nível do perfil de professor a resultar da formação.

Ana Silva (2000), em sua reflexão sobre o enquadramento político e legislativo da formação contínua de professores em Portugal, enumera um conjunto de artigos

relativos a esta temática. É o caso, por exemplo, do artigo 30²⁶, nº 1 alínea b²⁷; artigo 35²⁸, nºs 1²⁹, 2³⁰, 3³¹ e outros decretos-lei³² tendentes à formação inicial e contínua de educadores e professores. Essa legislação, embora se refere à formação de professores para o contexto português que é diferente daquele em que se realiza a nossa pesquisa; para nós interessa-nos a sua pertinência e o enquadramento prático dos princípios, objetivos e finalidades em que incidem com vista a assegurar a formação inicial e contínua de professores. Mas também, torna-se oportuna a integração destes documentos neste estudo, devido às tendências de a Reforma Educativa em curso em Angola apontarem para modelos europeus, particularmente para o modelo da Reforma Educativa do Sistema Educativo Português.

No enquadramento dessa legislação, a autora apresenta de forma sucinta os fundamentos para a necessidade da formação contínua;

“(…) a formação contínua é um direito e um dever e define três objetivos fundamentais: **i)** melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua atividade; **ii)** incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e ensino; e **iii)** adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo. As áreas de formação contínua de professores, devem incidir sobre as ciências de especialidade que constituem matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino, ciências da educação, prática e investigação pedagógica e didática nos diferentes domínios da docência, formação pessoal, deontológica e sociocultural” (A. Silva, 2000, p. 91)

²⁶ “Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores” (Portugal, 1986, p. 3075)

²⁷ Formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente.

²⁸ “Formação contínua” (Portugal, 1986, p. 3076)

²⁹ “A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua”

³⁰ “A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.

³¹ “A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respetivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores trabalham”.

³² Decreto nº 344/89: ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário; Decreto-lei nº 43/89: Regime jurídico da autonomia da escola; Decreto-lei nº 207/96: alteração do regime jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundários.

2.4 Sistemas e modelos de formação de professores

Face às diferentes visões de modelos ou sistema a considerar para a formação de professores, os autores ao referirem estas abordagens e, tendo em consideração os papéis e a missão do professor, apresentam várias sugestões em forma de propostas, das quais deve/deveria servir de base à formação de professor. É nesta perspetiva que apresentamos de forma abreviada os modelos de João Formosinho, Maria Teresa Estrela e António Nóvoa.

2.4.1 Modelos de formação de João Formosinho

Partindo da complexidade que envolve a formação de professores, o autor levanta um conjunto de questões: quem é um profissional de ensino? Que profissional é preciso para a escola de massa? Que saberes e competências deve ter o professor da escola de massas? Quem deve formar tal professor? Que modelo de formação se deve seguir? Destes pressupostos o autor aponta quatro modelos ideais, nos quais assentariam fundamentalmente a formação de professores (João Formosinho, 1987b):

a) Modelo de formação empiricista

Os pressupostos básicos deste modelo, segundo o autor, são a de que os conhecimentos (saberes), as competências (saber fazer) e as atitudes (saber ser) profissionais necessárias a um professor provêm predominante da sua experiência docente, ou seja, o professor sozinho, em autoformação pode adquirir a maioria dos saberes profissionais. Na lógica dos pressupostos deste modelo, a formação inicial profissional dos professores deve ser feita na escola. Para isso, deve ser formação em exercício e não formação institucional, deve basear-se na autoformação e deve ser acompanhada e avaliada pelos práticos.

b) Modelo teoricista

Ao contrário do modelo anterior, os pressupostos deste modelo são os de que todos os conhecimentos que um professor deve ter, devem ser transmitidos sistematicamente e sequencialmente de modo expositivo e num contexto institucional. Na essência deste modelo, a formação de professores deve ser feita em instituições de ensino superior. Sendo assim, deve ser formação institucional, deve estar a cargo de professores de ensino superior, e deve concentrar-se mais no saber. A prática para este modelo, são os cursos académicos, sistemáticos e sequenciais, as aulas expositivas, a avaliação baseada na demonstração da aquisição de conhecimentos e não na demonstração da realização adequada (saber fazer) ou na posse de atitudes adequadas (saber ser).

c) Modelo compartimentado

Este modelo de formação de professores separa no tempo e espaço a oferta da teoria relativa aos conteúdos a ensinar das componentes profissionais da formação. Quer isto dizer que, as diferentes componentes (conteúdos da especialidade a ensinar, componente profissional-teórica da ciência da educação, componente profissional-prática da prática pedagógica) são asseguradas em momentos diferentes, por pessoas diferentes e por instituições diferentes. Este modelo ainda pode realizar-se apenas em duas etapas, ou seja, agrupando na mesma instituição e no mesmo tempo as duas primeiras componentes ou as duas últimas componentes.

Os pressupostos básicos deste modelo assentam na lógica de que é mais eficaz que cada instituição e cada pessoa assegure aquilo que sabe fazer melhor, ou seja, os professores da escola de formação asseguram a teoria e os professores das escolas de prática asseguram a prática e, cabendo neste caso, a cada formando fazer integração da teoria e da prática.

d) Modelo ideal integrado

De acordo aos pressupostos básicos, este modelo oferece a teoria necessária para descrever, explicar e modificar a prática e proporciona a prática necessária para assimilar e vivenciar a teoria para aquisição dos saberes necessários à profissão. Assim, no contexto da integração, a instituição de formação de professores é onde e ao mesmo tempo e pelas mesmas pessoas é proporcionada toda a formação. É o modelo que integra a teoria e a prática, a componente da especialidade e de ciências da educação, os saberes necessários aos aspetos do perfil do professor, o discurso pedagógico verbal do formador com o seu discurso prático.

2.4.2 Modelo de Maria Teresa Estrela

Apontando as características e contextos que distinguem um sistema de educação e ensino (objetivos, conteúdos, estatuto e função do professor na sociedade, finalidades da educação e ensino e a ideologia vigente) constituem em última instância, para autora, linhas orientadoras para a definição de modelos de formação de professores (Estrela & Estrela, 1977). É nesta linha que a autora apresenta os sistemas ou modelos de formação de professores, nas seguintes vertentes:

a) Sistema (modelo) de formação unificada

Apesar do termo “unificação” se identificar com a integração, a autora aborda a questão da unificação na perspetiva de formar professores para os diversos subsistemas

de ensino numa mesma instituição, com os mesmos meios, servindo-se de objetivos gerais idênticos e utilizando um tronco comum de conhecimentos científicos e pedagógicos. É um sistema que visa a substituição da estrutura vertical da formação dos professores por tipos de formação homogênea e escalonados para os professores de diferentes níveis. Portanto, é um sistema que representa uma forma de utilização racional de recursos humanos e materiais, já que há tendências de proporcionar formação de nível superior aos professores de todos os níveis. Esta tendência justifica-se pelas razões seguintes: i) *razão económica*: necessidade de uma utilização flexível dos professores; ii) *razão de ordem pedagógica-científica*: parte-se da ideia de que a formação dos professores do ensino infantil e primário não têm a mesma exigência dos outros níveis de ensino a nível de preparação científica das disciplinas a ensinar. Portanto, é necessário que cada professor tenha noções exatas acerca do desenvolvimento humano e conhecimento da problemática que se põe nos meios escolares.

b) Sistema de formação integrada

As preparações científicas e pedagógicas constituem-se em modelos mais utilizados na formação de professores. Portanto, este modelo visa a integração na formação de elementos de ordem científica e pedagógica e ao mesmo tempo integração da prática e da teoria.

A integração científica e pedagógica, torna o sentido de que ao formar o professor não se deve unicamente preocupar-se com as disciplinas científicas. As competências do professor não se resumem no domínio científico da disciplina que ensina, mas estende-se às competências ou domínio das ciências da educação. A integração teoria-prática, visa superar o esquema dualista da formação tradicional, em que a prática surge como uma mera aplicação da teoria e, desta desligada cronologicamente e espacialmente. Daí o modelo defender a integração precoce do futuro professor no meio profissional e na prática de ensino, ainda que se limite na observação para que possa perceber a realidade social e escolar, podendo deste modo criarem novos sistemas de codificação e descodificação das reais situações das escolas.

c) Sistema de formação alternada

É um modelo que adota a alternância de trabalho na instituição de formação com outros de atividade profissional em situações reais. Este modelo em última análise, procura integrar as atividades profissionais no processo de formação, com vista a proporcionar a formação de acordo o projeto elaborado a partir de uma realidade. É um

modelo usado em vários países, como por exemplo, em França tem sido aplicado em ações de reciclagem dos formadores que trabalham no campo de formação de adultos; em Cuba usa-se o modelo na formação inicial de professores, acrescenta o autor.

d) Sistema de formação «em serviço»

É um modelo que procura congregar todo um conjunto de formações que vão desde a simples atualização de curta até a formação contínua, incluindo o apoio dado ao professor principiante na prática docente. Este modelo é caracterizado pela criação de situações de aperfeiçoamento ou da superação de aspetos profissionais tidos como referência a atividade profissional a que o professor se encontra já vinculado.

2.4.3 Modelo de formação de António Nóvoa

Nóvoa (1991) apresenta dois modelos tendencialmente mais adaptados à formação contínua, eis os seguintes:

a) Modelos estruturantes,

Conhecido tradicionalmente de comportamentalista, pelo facto de ser organizado previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica. Portanto, é um modelo que tende a reproduzir as realidades educacionais existentes, dificultando deste modo o trabalho de inovação e de uma “nova” escola e de um “novo” professor.

b) Modelos construtivistas

Também concebidos de personalistas, investigativo, contratual, interativo-reflexivo, pelo facto de estes partirem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho. Na opinião do autor, os modelos investigativo e interativo-reflexivo no quadro de modelos construtivistas, favorecem a conceção de uma formação contínua que contribua para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. São modelos mais eficientes a curto prazo, assim como demonstram as estratégias de formação de professores por competências.

Quadro 5. Síntese dos modelos ou sistema de formação de professores segundo os autores

Autor	Modelos	Pressupostos teóricos
Formosinho	Empiricista	Os conhecimentos, as competências e as atitudes profissionais provêm da experiência docente
	Teoricista	Os conhecimentos devem ser transmitidos sistemática e sequencialmente de modo expositivo e num contexto institucional
	Compartimentado	As diferentes componentes de formação são asseguradas em momentos diferentes e por instituições diferentes
	Integrado	A formação ocorre numa mesma instituição e pelas mesmas pessoas
Maria Estrela	Unificado	Pressupostos teóricos
		Formar professores para diversos subsistemas de ensino numa mesma instituição
	Integrado	A formação científica e pedagógica e as componentes teóricas e práticas acontecem ao mesmo tempo
	Alternado	Proporcionar a formação de acordo ao projeto e a realidade
	Em serviço	Criar situações de aperfeiçoamento ou superação tendo em referência a atividade que o professor está vinculado
Nóvoa	Estruturante	Pressupostos teóricos
		A formação é organizada a partir de uma racionalidade científica e técnica
	Construtivista	A formação realiza-se partindo de uma reflexão contextualizada

A temática sobre os modelos ou tipologias de formação de professores não se esgota nos três autores acima referidos. Portanto, são várias as abordagens sobre o tema em causa. A razão do aprofundamento destes modelos neste trabalho, consistiu essencialmente, por serem em nossa opinião, de fáceis interpretação e aplicação e, além do mais, os fundamentos teóricos neles expressos e o contexto em que são descritos apresentam características próximas à realidade em que incidiu a presente investigação.

Referenciando outras tipologias de formação de professores, J. M. Sousa (2012) na sua abordagem sobre a “*reconstrução de paradigmas de formação de professores*” aponta modelos ou tipologias de formação de professores de outros autores, como os de Ferry, desenvolvidos em três modelos: centrado nas aquisições, no processo e na situação; tipologia de Jackson e Éraut, centrado nos modelos da compensação de deficiências, do crescimento, da mudança e da resolução de problemas; tipologia de Wallace centrado no modelo da mestria, da ciência aplicada e reflexivo e de *Marcelo* centrado em orientação académica, tecnológica, personalista, prática, social-reconstrucionista.

Os diferentes modelos ou tipologias de formação de professores, ora expostos, podem ser concretizados utilizando diversas modalidades de formação. Como por exemplo, os seminários, as oficinas de formação, projetos, círculos de estudos, estágios, etc.

Os seminários segundo J. M. Sousa (2012), são modalidades de formação mais centrada nos conteúdos, que procuram abordar temas de estudo de áreas específicas da prática profissional ou do domínio das ciências da educação. Neste tipo de formação, o objetivo consiste no desenvolvimento das competências e atitudes para o trabalho docente. Outras modalidades de formação que o mesmo autor aponta, centram-se mais nos contextos. Por exemplo, as oficinas de formação visam delinear os procedimentos de ação e baseiam-se no desenvolvimento das metodologias de investigação em contexto específico, e aponta para fins formativos inerentes à resolução de problemas profissionais, comunitários, escolares.

Outras modalidades centradas nos contextos e referidas pelo mesmo autor são os círculos de estudos e os estágios. A primeira tem a sua essência na promoção e potencialização de projetos de educação de adultos. O seu grande objetivo consiste em implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais na base colegial, democrática, na coesão do grupo, interdisciplinaridade. A segunda assenta num reduzido número de formandos centrados em atividades de domínio do saber fazer prático. É uma modalidade que exige orientadores dotados de formação científica e metodológica para os fins propostos.

2.5 A formação de professores em Angola. Os modelos de formação

Se considerarmos o princípio de que o desenvolvimento de qualquer nação, depende da qualidade dos seus recursos humanos, então é imperioso que a escola enquanto fonte

e promotora do desenvolvimento das componentes educativas e científicas destes, tenha de virar-se também para qualidade tanto das suas infraestruturas como do seu capital humano (professores) enquanto facilitadores e mediadores das aprendizagens.

A formação do professor em Angola, desenvolve-se num período relativamente aceitável, se comparados com os modelos de formação antes referidos e, também, ao padrão de formação adotados por outros países, com destaque para Portugal. Portanto, nela estão contemplados os períodos correspondentes à formação teórica e outros para a formação prática (modelo compartimentado de Formosinho e integrado de Estrela) e desenvolve-se nas escolas secundárias pedagógicas e/ou nas escolas superiores pedagógicas, após o término do I ciclo (9ª classe) ou II ciclo (12ª ou 13ª) ambos do ensino secundário.

Diz o artigo 46º da Lei de Bases nº17/16, o Ensino Secundário Pedagógico é processo através do qual os indivíduos adquirem e desenvolvem conhecimentos, hábitos, habilidades, capacidades e atitudes que os capacite para o exercício da profissão docente na educação pré-escolar, no ensino primário e no ensino secundário regular, de adultos e na educação especial. Este, está organizado e realiza-se em escolas do magistério, com uma duração de 4 anos (art.47). Ainda nestas escolas são realizados cursos de profissionalização ou de agregação pedagógica com duração de 1 a 2 anos de acordo a especialidade, para os indivíduos que tenham concluído o II ciclo não pedagógico e já exercem o trabalho docente ou para àqueles que pretendam fazer a carreira docente. As escolas do ensino secundário pedagógico para além de proporcionar a formação inicial, asseguram também a par de outras instituições autorizadas para o efeito, a formação contínua dos professores. Relativamente ao Ensino Superior Pedagógico, a mesma Lei no seu art.49º, o define como o conjunto de processos desenvolvidos em instituições do Ensino Superior, vocacionadas à formação de professores e demais agentes de educação, habilitando-os para o exercício da atividade docente e de apoio à docência em todos os níveis e subsistema de ensino (modelo de formação unificado). Este realiza-se após a conclusão do II ciclo do Ensino Secundário ou equivalente com duração variável em função das particularidades do ensino.

O que se regista no quotidiano da formação do professor em Angola, se tivermos em conta as estratégias adotadas já em legislações anteriores, como as 1977 e 2001, verifica-se que apesar das mudanças/ inovações introduzidas uma após outra, o grande dilema consiste na insuficiência de investimento atribuído ao setor da educação, que em

certos momentos impossibilitam a implantação destas instituições a mais espaços geográficos e a implementação das políticas de formação contínuas em todas escolas do território nacional. Aliás, hoje em Angola, independentemente das condições à disposição dos professores e alunos, o ensino está implantado em todo o território nacional, daí a necessidade de expandir também tais políticas a todo o território. Como fizemos alusão em páginas anteriores, com a revogação da Lei nº13/2001 de 31 de dezembro (artigo 124) face à aprovação e implementação da Lei nº17/16, muitos executores de políticas educativas a nível das escolas (professores, diretores) com realce para os das zonas rurais, basicamente não conhecem este documento orientador tão importante para a realização e condução do processo de ensino e aprendizagem.

Cardoso & Flores (2009) no seu texto sobre «a formação inicial de professores em Angola», apresentam o grande papel que a escola vocacionada à formação de professores joga para a melhoria da qualidade de ensino. Nesta perspetiva, dizem as autoras, face às novas exigências atribuídas ao professor, fruto das reformas em curso, bem como do quadro social, político e cultural, deve ser traçado um perfil de novas competências para este professor. Porém, ao nosso ver, do ponto de vista documental e normativo, estão criadas estas bases para que se possa formar professores com um perfil e competências desejadas; faltando, no entanto, a praticidade de implementação destes normativos e os investimentos necessários que possibilitem a regularização da formação e superação permanente dos mesmos, juntamente às condições infraestruturais. E nesta linha, ressalta-se a afirmação das autoras quando afirmam que “mais do que os problemas de ordem económica e social que perturbam a condição e atuação do professor, a sua preparação nas vertentes científicas e pedagógicas, exercem grande influência”. Para isso, torna-se imprescindível durante a preparação/formação de professor atribuir tempo e maior profundidade na abordagem dos conteúdos; é necessário que sejam incorporados os conhecimentos dos alunos nos processos de produção, reduzir a excessiva exposição dos conteúdos pelo professor, disponibilizar mais tempo para a realização de práticas pedagógicas e estágios. Sem a observação destes requisitos a aprendizagem fica condicionada à abordagem curricular mais tradicional, ou seja, a uma cadeia de repetições e reproduções, defendem as autoras.

Tendo em conta o exposto, seguem-se os quadros sintéticos que espelham os planos de estudo das Escolas de Magistérios em Angola, em vigor desde a implementação da Reforma Educativa fundamentada na Lei de Bases nº13/01 de 31 de dezembro.

Quadro 6. Plano de estudo da Escola de Magistério (formação de professores do I ciclo do Ensino secundário)

Componentes de formação	Disciplinas curriculares	Duração/regime
Formação Geral	Informática,	Um (1) ano letivo
	Filosofia	Um (1) ano letivo
	Matemática	Um (1) ano letivo
	Língua estrangeira (Opção)	Um (1) ano letivo
	Língua Portuguesa	Três (3) anos letivos
	Línguas nacionais	Dois (2) anos letivos
	Educação Física	Três (3) anos letivos
Formação Específica	Psicologia de Desenvolvimento e aprendizagem	Um (1) ano letivo
	Análise Sociológica da Educação e Administração Escolar	Um (1) ano letivo
	Higiene, Saúde escolar	Um (1) ano letivo
	Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular	Um (1) ano letivo
	Formação Pessoal, Social e Deontológica	Um (1) ano letivo
Formação Profissional	As Ciências de Especialidade	Três (3) anos letivos
	Metodologias das Ciências de Especialidade	Dois (2) anos letivos
	Práticas, Seminários e Estágios pedagógicos	Três (3) anos letivos
Formação Facultativa	Expressões Artísticas e Fotografia	Opcionais
	Outras línguas estrangeiras	

Adaptado de Currículo da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário (M. E. Angola, 2004)

De lembrar que a Escola do Magistério vocacionada à formação de professores do I ciclo (7ª, 8ª e 9ª classes), congrega os cursos de Português, Inglês, Francês, Matemática/Física, Biologia/química e História/Geografia (identificadas como ciências de especialidades). O quadro 6, faz referência às disciplinas que constituem o tronco comum, ou seja, disciplinas lecionadas em todas as especialidades.

Para nos referirmos à Escola do Magistério Primário (escola vocacionada à formação de professores do ensino primário), fez-se recurso ao plano de estudo em vigor na Escola do Magistério Primário pertencente ao Complexo Escolar de São Tiago (em forma de amostra dessas escolas, pelo facto de funcionarem em perfeita sintonia

com outras sediadas noutras regiões), localizada no município de Caluquembe. A referida Escola do Magistério Primário tem cinco anos de existência, e teve os seus primeiros finalistas no ano letivo de 2017. As escolas do magistério primário, diferentemente das escolas do magistério, vocacionadas à formação de professores do I ciclo em áreas específicas de conhecimento, estas têm apenas uma especialidade que é de formar professores para o ensino primário, tal como diz a sua denominação.

Quadro 7. Plano de Estudo da Escola do Magistério Primário

Classes	Disciplinas lecionadas
10ª Classe	Língua Portuguesa Matemática Geografia História Química Biologia Psicologia Geral Língua Inglesa Língua Francesa Expressão Motora Expressão Plástica Informática Língua Nacional (de acordo a região)
11ª Classe	Língua portuguesa Matemática Metodologia de Estudo do Meio/Ciências da Natureza Práticas Pedagógicas e Seminários Expressão Musical Expressão Motora Psicologia de Desenvolvimento de Aprendizagem e Necessidades Educativas Especiais Língua Nacional Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular Educação Religiosa e Cívica
	Língua Portuguesa Matemática Prática Pedagógica e Seminários Introdução ao Direito

12ª Classe	Metodologia de Investigação Científica Metodologia de Matemática Análise Sociológica da Educação, Administração e Gestão Escolar Expressão Musical Expressão Motora Expressão Plástica Língua Nacional Metodologia de Geografia Metodologia de História
13ª Classe	Higiene e Saúde escolar Estágios e Seminários Formação Pessoal, Social e Deontológica

(Fonte: Escola do Magistério Primário de Caluquembe. Missão Católica de São Tiago)

Relativamente à formação de professores do ensino primário de nível superior, é uma prática bastante recente neste nível de ensino. Daí o facto de não “arriscarmos” em apresentar uma estrutura curricular ou plano de estudos de formação de professores primários a este nível. Porém, existe a formação de professores a nível de ensino superior (institutos superiores de educação, escolas superiores pedagógicas) em várias especialidades para lecionarem no I e II ciclos do ensino secundário. Mas também, é notório nestas instituições com realce para o Curso de Pedagogia (Departamento de Ciências da Educação, ISCED/Huíla), em que para além das ciências da educação (Pedagogia Geral, Didática Geral, Teorias da Educação, História da Educação, Educação Comparada e outras), fazem também parte às metodologias de Ensino do Pré-Escolar e do Ensino Primário. E em função disso, estes alunos realizam práticas pedagógicas nestes níveis de escolaridade, embora o perfil de saída não espelhe de concreto esta variante. Em algumas regiões académicas do país, com destaque para as escolas superiores pedagógicas já se implementaram os cursos de formação de professores para o ensino pré-escolar e primário. Mas como afirmamos anteriormente, fica-nos tanto quanto prematuro abordar este assunto no presente trabalho.

2.6 Saberes, competências e funções da profissão docente

A noção de profissão tem sido definida e, muitas vezes, em múltiplas maneiras. Vários são os significados atribuídos à mesma, pelo que é uma noção não só difícil de delimitar, mas também difícil de aplicar (Pruaño, 2008). Assim, no conjunto de vários

significados atribuídos à profissão, pode considerar-se “como uma categoria ocupacional ou classe de ocupações cuja singularidade reside numa série de traços ou características que são suscetíveis de contextualização” (Sykes, 1999 por Pruaño, 2008). Destas características podem se destacar: i) *conhecimento profissional*; ii) *função social*; iii) *autonomia profissional*. Sacristán (1999) se destaca também nesta linha ao conceituar a profissionalidade, como sendo a afirmação do que é específico na ação docente, ou seja, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Assim como outros teóricos, Sacristán (*idem*) revela o quanto é difícil atribuir uma definição exata do conceito de profissionalidade, devido às diferentes concepções sociológicas sobre o termo. Por este facto, defende o autor, a profissionalidade docente como parte integrante das profissões, o seu conceito também está em permanente elaboração; daí que a sua análise deve ser feita em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, isto é, contextualizando-o.

Popkewitz (1990) na sua análise sobre profissionalização, afirma que a dinâmica do termo “profissionalização” e a difícil função social da escola oferecem uma forma de considerar o discurso sobre a educação do professorado. A especialização e a fragmentação do conhecimento e do trabalho são, por igual, um fenómeno da profissionalização do professor e uma dinâmica do contexto mais amplo do mundo do trabalho em geral. Para entender-se a profissionalidade do professor, diz o autor, é preciso que nas análises se tenham em conta o trabalho, a cultura e o poder que se dão à escola e a interação entre circunstâncias institucionais específicas e mais gerais da estrutura social.

Sarmiento (1994), aponta a profissionalidade como uma palavra bastante polissémica, principalmente quando vem associada ao desempenho de funções e/ou ao estatuto da carreira docente. Para o autor, esta polissemia do «profissionalismo docente» aparece associado ora à natureza ocupacional do grupo docente, ora ao particular desempenho de acordo com os critérios de qualidade, das funções pedagógico-didáticas dos professores na sala de aula ou na escola. Numa perspetiva sociológica, o autor concebe a definição de profissionalismo, longe das polissemias antes referidas, como o desempenho de uma atividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e como tal reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado. Acrescenta o autor, que esta definição tem vantagem acrescida pelo facto de considerar a sua decorrência de um processo social.

A abordagem sobre o conceito e o desenvolvimento profissional centrada nas concepções dos docentes sobre o ensino e os processos de aprendizagem, começa desde que o professor inicia a sua carreira e prolonga-se por todo o percurso de sua vida profissional (Morais & Medeiros, 2007). É problemático definir o conceito de profissão, devido à sua complexidade e a sua profunda ambivalência (Loureiro, 2001, pp. 26–27). Numa incursão literária, Loureiro analisa diversas teorias atinentes à corrente da sociologia das profissões com o intuito de identificar aproximações e divergências que as diferentes perspectivas atribuem ao termo. Assim:

A perspectiva funcionalista valoriza as profissões como comunidades unidas em torno dos mesmos valores e de uma mesma ética de serviço e o seu estatuto profissional reside num saber científico. Deste modo, a comunidade ética e saber científico constituem os traços essenciais de uma profissão (Loureiro, 2001, p. 17).

Perspetivas interacionistas, o foco desta perspectiva não é tanto o saber, nem o altruísmo como afirmavam os funcionalistas, mas a capacidade de fazerem reconhecer as suas intenções à sociedade (Loureiro, 2001, p. 19).

Uma terceira corrente defende a hipótese da não *proletarização dos profissionais assalariados*. Ou seja, para esta corrente, ao contrário das duas anteriores, não postula nenhuma correspondência necessária entre a posição dos indivíduos no interior do processo de trabalho e a sua pertença de classe ou posição nas relações sociais de produção (Loureiro, 2001, p. 24)

Perspetiva epistemológica, para esta corrente o mais importante não passa necessariamente na construção de uma teoria geral das profissões, mas estudar a construção e as consequências do saber especializado adquirido nas instituições escolares, centros de irradiação e da legitimação da ideologia profissional (Loureiro, 2001, p. 26).

Face as diferentes perspectivas ora apresentadas, Carr-Saunders (1928) descrito por Loureiro (2001, p. 28), é de opinião de que o conceito profissão possa ser definido como uma ocupação baseada num estudo e num treino intelectual especializado, cujo objetivo é fornecer a outrem serviços ou conselhos altamente qualificados a troco de determinados horários ou salários.

Lemosse (1989), analisando as diversas perspectivas do termo profissão abordadas em décadas anteriores, resume o conceito de profissão nos seguintes moldes:

- a) o exercício de uma profissão implica uma atividade intelectual que compromete e responsabiliza individualmente quem a exerce;

- b) é uma atividade sábia e não de natureza rotineira, mecânica ou repetitiva;
- c) é essencialmente prática, visto definir-se mais como o exercício de uma arte do que como uma atividade teórica ou especulativa;
- d) a sua técnica aprende-se após uma longa formação;
- e) O grupo que a exerce rege-se por uma forte organização e grande coesão interna.
- f) Trata-se de uma atividade de natureza altruísta, que se traduz num serviço prestado à sociedade”.

Popkewitz (1990) ao referir-se à profissionalização do conhecimento, afirma que os grupos profissionais surgem como comunidades especializadas de peritos que se encarregam de definir os temas sociais, políticos e económicos, onde o conhecimento destes, deve ser imparcial e aparentemente neutro frente aos planos políticos. E nesta perspetiva, defende o autor que o termo profissional deve referir-se a um grupo altamente competente, especializado, dedicado e bem formado, que preconiza uma categoria, concedendo uma posição social e privilégios a determinados grupos. Por isso, defende Cunha, a necessidade de existirem instituições educativas para o efeito e com um conjunto de conhecimentos especializados de carácter científico, técnico, humanístico e artístico (Cunha, 2008).

Em virtude da permanente evolução da sociedade e da escola como parte integrante desta, o profissional de educação (professor), deve reajustar-se a estas transformações, deve ser um elemento dinamizador de novas transformações (Cunha, 2008); por este facto, acrescenta o autor, introduzir na profissão «professor» várias funções e papéis que contribuem para uma indefinição profissional.

Voltando ao conceito do termo “profissão” mais concretamente na perspetiva funcionalista ou (teoria das funções sociais das profissões), esta teoria levanta as primeiras questões da sociologia das em torno do papel das profissões nas sociedades contemporâneas (A. F. Santos, 2011). De uma forma geral, diz o autor, “esta teoria dá ênfase à formação profissional e à constituição dos papéis profissionais como decorrência da modernização que não se pode escapar das sociedades, valorizando os profissionais na estrutura social” (A. F. Santos, 2011, pp. 25–26). Também Carlos Gonçalves (2008) ao analisar a abordagem sociológica das profissões da década 30 do século XX, a partir das teorias de Carr-Saunders e Wilson, o autor destaca dois momentos para melhor compreensão do conceito e enquadramento do termo profissão; onde o primeiro momento realça a definição dos atributos às profissões, e num segundo

momento, a defesa do profissionalismo, na qualidade de sistema de valores, como fundamentais para o funcionamento das sociedades capitalistas. É a partir destes pressupostos, defende o autor, que surgem determinadas questões principais que nortearam nas décadas seguintes, as perspectivas funcionalistas, como por exemplo, o que é uma profissão? Qual é a função social das profissões?

A perspectiva funcionalista sobre as profissões, desenvolvida com maior ênfase nos anos Cinquenta e Sessenta no seio da sociologia americana, produziu esquemas classificatórios que isolam as profissões das restantes ocupações (Gonçalves, 2008). Assim, às profissões “são-lhes conferidas atributos exclusivos como o altruísmo e a orientação vocacional, a posse de conhecimentos científicos e técnicos, complexos e especializados, obtidos após uma longa formação universitária” (Gonçalves, 2008, p. 179). Deste pressuposto emerge o conceito de profissão de natureza enumerativa, por exemplo, os médicos, os advogados, que servem de tipo ideal para seleção e identificação das ocupações em geral.

Um outro elemento principal no quadro teórico funcionalista, a par dos esquemas classificatórios, afirma Gonçalves, tem que ver com a conceção das profissões como instrumentos de respostas às necessidades sociais que concorrem para a integração e coesão sociais nas sociedades capitalistas; para responder à questão “qual é a função social das profissões”.

Johnson (1972) citado por Araújo (1985), na sua análise sobre as profissões aponta duas questões que a sociologia confronta:

i) saber se as profissões se caracterizam por processos e particularidades únicas na divisão social do trabalho. Numa tentativa de dar resposta à questão, o autor apresenta os atributos que caracterizam as profissões:

a) um saber de especialista aliado às práticas específicas que o profissional necessita de dominar;

b) uma orientação de serviço, onde o profissional exerce a sua atividade por motivos altruísticos;

c) um código deontológico regulador das suas atividades, elaboradas pela própria profissão;

d) uma associação profissional, cujo objetivo seria o de manter e velar pela adoção de padrões estabelecidos entre os seus membros.

ii) a segunda questão está relacionada com a função social das profissões na sociedade industrial. Esta perspectiva vê o profissional como um elemento estabilizador

nessas sociedades. Relativamente ao altruísmo da ética profissional, Parsons revela que os conhecimentos que os profissionais detêm são usados a favor do “bem da humanidade” uma vez que as suas atividades se caracterizam por uma orientação de serviço.

A par de outras profissões, a profissão de professor e o seu papel sofreram alterações significativas, fruto das exigências essencialmente sociais e económicas (massificação escolar, novas formas de produção «industrialização»), que fizeram com que o sentido da profissão de professor ganhasse outro rumo, onde para além de ensinar matérias nas quais está especializado, também são lhe exigidas outras qualificações em áreas diversificadas, tal como Ruivo (1997, cf. Cunha, 2008, pp 53) resume algumas delas:

“...o domínio dos estilos de ensino; o conhecimento dos modelos de aprendizagem dos alunos; o conhecimento das relações sociais que se estabelecem entre o aluno e a escola e entre esta e os diferentes agentes sociais que integram a comunidade; o domínio de técnicas e de processos de gestão de conflitos; o conhecimento da gestão dos currícula e a busca de soluções inovadoras no desenvolvimento curricular...”

Falar das funções ou papéis do professor implica expressar um conjunto de atuações esperadas que estão associadas ao exercício da sua profissão (Teixeira, 1995). Mas a autora vai mais além, quando afirma que estas funções devem ser analisadas tendo sempre em conta as relações que estabelecem com todos os outros atores do processo educativo (alunos, outros professores, com pais, com o pessoal não docente e com a comunidade envolvente na escola).

Na representação social da função de ensinar, coexistem duas leituras: «ensinar como professar um saber e ensinar como fazer com que o outro seja conduzindo a aprender/aprender o saber que alguém disponibiliza» (Alonso & Roldão, 2005). Na análise dessas duas leituras de ensinar, segundo Roldão, verifica-se a mediação do professor entre duas entidades, que são o saber do conteúdo e o saber aprendente. Tal como outros profissionais, assim o professor não define a sua especificidade da sua função pelo conteúdo científico que apresenta ou expõe, mas pela especificidade de saber fazer com que esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do ato de ensinar (Shulman, 1987) citado por Roldão (2005, p. 16).

Peterson (2003, pp. 103–107) ao referir-se à evolução do papel do professor no mundo e, em particular em Angola, coloca à partida duas questões: como o professor é

visto em Angola e no mundo? Que expectativa a sociedade tem acerca do professor? Refletindo sobre as respostas do autor, percebe-se claramente qual é a função/papel, os momentos e aspetos de atuação do professor; quando responde dizendo que “o professor é o promotor da criação do homem novo; é ativista da transformação das relações sociais; é um quadro político e dinamizador das iniciativas da comunidade; é o renovador do sistema educativo; é animador social e modificador de atitudes, entre outras funções”. Assim, o professor para além de exercer a sua atividade que lhe é característica (ensinar ciências dentro dos parâmetros universalmente aceites), é chamado a responder às preocupações sociais do momento, atender ao perfil de cidadão que se pretende formar para as próximas gerações. Por isso, recorrendo aos princípios que estiveram na base para reformulação do sistema educação e ensino da República de Angola, Peterson caracteriza o papel do professor como “sendo um quadro político que deve dinamizar todas as iniciativas da comunidade em que está inserido, quer sejam políticas, sociais ou culturais”. Quer isto dizer que, a realidade educativa não se reduz às atividades académicas e escolares. O professor ao mesmo tempo que ensina, é chamado a desenvolver junto de seus alunos e da comunidade ações de «conscientização» sobre a realidade social, político e cultural, na base dos princípios da cidadania e da responsabilidade, com vista à inserção na sociedade.

Durante as três últimas décadas do século XX, em Angola e noutros países com características semelhantes «em via de desenvolvimento», várias denominações foram atribuídas ao professor para designar os diferentes papéis e cargos que eram característicos; entre vários, o autor destaca os seguintes: autoridade tradicional, representante do estado, animador social e modificador de atitudes, guia, facilitador de aprendizagem, agente de desenvolvimento entre outros (Peterson, 2003). Para o autor não basta reconhecer os vários atributos do professor, é necessário conferir-lhe poder, dar-lhe os meios necessários para exercer e gerir o seu papel. Portanto, a variação dos papéis do professor está relacionada fundamentalmente às mudanças sociais, às novas visões do mundo e da educação, ao desenvolvimento da ciência e da técnica, fazendo com que o professor passe de simples transmissor de conhecimentos para mediador, guia, organizador de informações, investigador, gestor de condições de aprendizagens, facilitador das aprendizagens, tal afirma Peterson (2003, p. 107). Desta analogia que o autor faz sobre o papel do professor, conclui que o papel do professor é complexo, bem como a própria profissão. Para isso, o autor chama a atenção na tomada de consciência de que o polimorfismo da função do professor que sem as respetivas condições levam-

no a impotência e à frustração. Formosinho (1992a) referindo-se ao conjunto de obrigações escolar que fez surgir um discurso pedagógico, moral e político, que se impõe ao professor como consequência da educação de massas, aponta para a necessidade de um novo professor com uma maturidade psicológica, pedagógica, formada e capaz de ser instrutor e facilitador da aprendizagem. A esta profissão, estão subjacentes vários desafios em virtude das mudanças operadas no interior da própria escola (a massificação, as transformações sociais, o aparecimento de diversas fontes de informação, as exigências das famílias e do mercado de trabalho) fazem com que os professores, face a essas circunstâncias, caiem em desespero e mal-estar na profissão a ponto de muitos se auto conotarem como os únicos responsáveis pelos insucessos educativos. E é nesta senda que Esteve (1999) enumera os dois fatores que distinguem a pressão da mudança social sobre a função docente: **i)** os que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, e **ii)** aos que se referem às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência. Trata-se portanto de fenómenos sociais que influenciam a imagem que o professor tem de si próprio e do seu trabalho profissional, que provoca uma crise de identidade e, consequentemente, a autodepreciação pessoal e profissional (Esteve, *idem*). Perante as mudanças sociais acima referidas e com vista a minimizar os efeitos negativos do mal-estar docente, a formação de professor segundo Esteve (1999) deve, em primeiro lugar fazer um planeamento preventivo que retifique erros e incorpore novos modelos no período de formação inicial, evitando que aumente o número de professores desajustados e, em segundo lugar, articular estruturas de apoio aos professores, de modo a ajudá-los a evitar flutuações e contradições no estilo de ensinar, encontrar respostas que não passem pela inibição e pela rotina, reagir às situações de ansiedades.

2.7 O professor e os saberes da docência

São vários os termos atribuídos na investigação educativa para perceber o trabalho do professor. Pacheco e Flores (1999) salientam que estes termos vão desde os mais subjetivos e especulativos (conhecimentos), do senso comum (experimental) até aos mais objetivos e monotéticos (científicos). Entendem os autores, que o conhecimento do professor é um saber ou conjunto de saberes contextualizados por sistema concreto de práticas escolares, distinguindo-se dentre eles, o conhecimento dos conteúdos da disciplina; o conhecimento pedagógico geral, com maior incidência àqueles que estão ligados às estratégias de organização e condução da aula; o conhecimento curricular,

principalmente para os materiais didáticos e para os programas; o conhecimento do conteúdo pedagógico; conhecimento dos alunos e das suas características; o conhecimento dos contextos educativos e o conhecimento dos fins educativos, seus propósitos e valores.

Na mesma linha de pensamento, Pimenta (1999), salienta que dado o carácter mutável que as profissões estão sujeitas, a profissão do professor como as demais, emerge de contextos e momentos históricos, como resposta às necessidades que estão postas pela sociedade. Deste princípio, a autora perspetiva os saberes da docência em três linhas fundamentais:

a) a experiência, isto é, a pré conceção de ser professor que os alunos têm ao chegar num curso de formação inicial, experiência esta obtida através da interação com diferentes professores anteriores, através da experiência social acumulada, através dos estereótipos que a sociedade tem dos professores, ou ainda através dos meios de comunicação social.

b) o conhecimento, entendido aqui como o processo que decorre em três estágios, em que se obtém: i) informação, ii) conhecer esta informação (é trabalhar a informação: classificar, analisar e contextualizar), iii) a inteligência, consciência ou sabedoria (tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente; capacidade de produzir novas formas de existência ou a transformação do conhecimento em poder).

c) saberes pedagógicos, perpassa aqui a ideia de que para ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, são necessários os saberes pedagógicos e didáticos. Para Azzi (1999), o saber pedagógico é aquele que o professor constrói no quotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, isto é, aquele que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula e no contexto da escola onde atua. Por isso, defende Postic (1995) que o professor deve ser capaz de interpretar não apenas o êxito ou fracasso, mas em termos de modos de resolução de um problema, deve procurar compreender os processos do aluno, de perceber a relação entre os processos que ele escolhe, deve analisar os erros do aluno para compreender a sua origem, e é necessário que examine os acidentes que ocorrem ao longo da aprendizagem.

Os três saberes ora referenciados (a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos), na história da formação de professores têm sido trabalhados como blocos distintos, causando em certos momentos sobreposição de um aos demais, em decorrência do *status* e poder que adquirem na academia, acrescenta Pimenta (1999).

2.8 Função social do professor e da escola

A função social docente, não está isolada da própria evolução social de que o professor e escola são partes integrantes. Daí Vila (1998) destacar os últimos 20 anos do século XX, como o período onde aparecem em maior número questões de função docente tradicional e se proclama a mudança de papéis que os professores têm que desempenhar. Estes novos papéis, na opinião do autor, estão determinados não só desde uma reflexão e análises pedagógicas, mas também desde as instâncias político-sociais. São vários os fatores que têm incidido na necessidade de mudanças de papéis da função docente e, entre estes, estão dentre muitos a explosão escolar, o brusco crescimento da escolarização fruto da gratuidade do ensino, a irrupção no mundo dos novos meios de comunicação de massas. Numa mesma perspectiva, Sacristán (1999) ao referir-se à função social do professor, diz que devido à evolução da sociedade, hoje tende-se a afetar à escola um conjunto cada vez mais alargado de funções, e as aspirações educativas a que o professor deve dar respostas crescem. Esta evolução da exigência social projetada à escola, conduz a uma indefinição de funções. Para isso, acrescenta o autor, a função dos professores deve definir-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo responde.

A modificação do papel do professor é crucial e inevitável atendendo os fatores acima referidos. Por isso, é evidente o declínio do professor monopolizador do saber e transmissor de conhecimento. Partindo deste princípio, Villa (1998) apoiando em diversa literatura, apresenta as tendências de Marlund e Burdin a respeito das alterações da função dos professores:

Marlund (1974) refere que as funções de ensino devem basear-se sobre três princípios:

- a) A tarefa do professor deve dirigir-se para o aluno, desenvolvendo-o como pessoa e como membro da sociedade, da turma, do grupo e do nível de estudo;
- b) A tarefa do professor deve pressupor a evolução do aluno.

Para Burdin (1982), um dos principais papéis que o professor deve desempenhar é de mediador; deve dirigir-se e orientar a aprendizagem, estimular as apropriações, assinalar critérios. Por outro lado, o autor salienta que ao professor se pede que prepare seus alunos para viverem em sociedades modernas, caracterizadas por uma complexa estrutura económica, social e ocupacional e, num mundo onde os valores variam com

rapidez. E neste sentido, o autor apresenta linhas das quais podem sintetizarem-se os papéis do professor:

- a) Especialista em diagnóstico e prescrição da aprendizagem;
- b) Especialista em recursos de aprendizagem;
- c) Facilitador da aprendizagem na comunidade escolar e fora dela;
- d) Especialista em convergências interdisciplinares de saberes;

Compreendendo os papéis acima descritos, a função do professor para além da escola e da sala de aula (que muitas vezes se consideram como micro sociedades) também deve ter efeito fora dela, isto é, na comunidade (tida como macro sociedade), pelo facto de que são os membros da macro comunidade que compõem a comunidade escolar. Dito doutro modo, as escolas não devem estar isoladas do meio imediato, porque o meio pode proporcionar situações de aprendizagem úteis aos alunos, tal como a escola pode ser o lugar de aprendizagem para as pessoas da comunidade local que a rodeia (Ortsman, 1984).

Na profissão de professor, assim como em outras profissões, há diferenciação de capacidades, competências e no desempenho de seus membros (João Formosinho, 1992a). Para o autor, são vários os fatores que estão na base dessa diferenciação, que vão desde: i) os fatores naturais derivados da diversidade e capacidade, interesses, motivações e personalidade de cada um, sem se esquecer das diferenças de disponibilidade e empenhamento; ii) diferenciação como fruto da escola de massas (àqueles que derivam das diversidades de formações iniciais) e iii) as diferentes experiências profissionais dos professores.

2.9 O papel do professor na relação com os alunos

“O professor existe porque existem alunos”, ou seja, a atividade do professor está centrada sobre o aluno que ele deve apoiar na tarefa de se fazer pessoa, para quem deve ser um facilitador de aprendizagem (Teixeira, 1995). As relações entre professores e alunos têm sofrido mudanças profundas nas últimas décadas do século XX (Esteve, 1999). Para este autor, nessas décadas verificou-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres. Presentemente observa-se uma situação injusta, em que ao aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores e colegas; diz esteve. Para que se evitem comportamentos do género no seio dos alunos, é necessário que os

professores estabeleçam regras ou princípios básicos que possam evitar estes comportamentos sem recurso aos castigos. A relação professor e aluno, defende Teixeira, se estabelece com eficácia se o professor conhecer o aluno, conhecê-lo pelo seu nome, isso porque chega-se a fazer uma relação com outrem quando o conhecemos e estabelecemos uma relação pessoal com cada aluno. E nesta mesma perspectiva Herreras (1989, cf. Teixeira, 1995 pp.113) afirma que “provavelmente a diferença entre professores não estará tanto na capacidade para transmitir conhecimentos, mas na capacidade de promover nos alunos o desejo de os adquirir”. Por isso, acrescenta o autor, o desejo de adquirir conhecimentos não decorre exclusivamente da forma como o programa se dá, mas da relação que se estabelece. Ou então, como diz Júlio Sousa (1996, p. 50):

“a função docente exige um aperfeiçoamento contínuo das competências sociais. Por isso, é cada vez mais pedido ao professor que seja capaz de ser na relação com os outros e de direcionar autoconhecimento, aprendendo ou reaprendendo a estar a sós consigo mesmo. O atendimento, a observação e a escuta são atributos fundamentais a privilegiar nas atitudes de interação. A relação educativa e a formação de professores por competências constituem os pilares do desenvolvimento da função docente”

Ainda nesta mesma senda, defende (Ortsman, 1984), que o papel do professor deve deixar de ser puramente o de um [dispensador do saber] através de técnicas de ensino e o aluno deve deixar de ser um «recetor passivo» de conhecimento. Na ideia do autor, o professor deve considerar-se como uma pessoa-recurso, um ajudante da aprendizagem do aluno. E inversamente, os alunos devem participar cada vez mais na formulação dos problemas e na sua solução. É na convivência com pessoas, sejam eles professores ou colegas que os alunos conseguem assimilar e desenvolver hábitos e atitudes de convívio social como a cooperação e o respeito humano (Haydt, 2006).

A atitude e predisposição do professor, assim como a dos alunos determinam em grande medida as atividades do professor e dos alunos numa sala de aulas (Molina, 2015). É, portanto, segundo a mesma autora, necessário criar um ambiente propício à aprendizagem, onde o professor seja um modelo de entusiasmo e interesse pelas diversas atividades que se realizam na escola. Uma vez incutindo o entusiasmo, desejo e interesse de aprender nos alunos, obtém-se melhores resultados destes, porque estarão mais envolvidos no projeto educativo e mais comprometidos com o trabalho em

conjunto. O professor, na relação com os seus alunos tem que ser uma pessoa próxima, que convida os alunos a contar-lhe as suas preocupações e desejos (Molina, 2015). Esse papel de guia e de apoio, acrescenta a autora, que o professor desempenha para o grupo em geral e para cada aluno em particular, é tão importante quanto o papel que ele tem na gestão da sala de aula.

Tal como a função do professor é extensiva na relação com seus alunos, a mesma também se estende na relação com outros professores. Ou seja, “devem-se evitar situações em que cada professor tenha apenas a ver com seu domínio próprio de ensino, sem qualquer relação com os outros professores e as outras matérias” (Ortsman, 1984, p. 242). Daí a necessidade da constituírem-se grupos de professores uma instituição que funcionassem como grupos-recursos, com uma cooperação que ultrapassasse as linhas tradicionais de partilhas entre especialidades, conclui o autor.

As funções do professor são extremamente complexas (Teixeira, 1995). Face a essa complexidade e na opinião da autora, deve-se encarar essa profissão como uma tarefa que pede cooperação no grupo de pares, embora seja difícil por vezes estabelecer esta cooperação. Também assinala Lima (1996), que o papel do professor na relação com os alunos é extremamente complexo, ambíguo e contraditório. A ambiguidade da função docente para o autor, deve-se sobretudo ao nível do seu estatuto social, ao nível económico e cultural e, a sua complexidade reside no contraditório que se impõe no trabalho dos professores. Ou seja, os professores são ao mesmo tempo agente da reprodução do sistema social e igualmente promotores de igualdade de oportunidades dos alunos em sala de aula, isto é, trabalhar na abordagem de um conteúdo uniforme para alunos com culturas e características bastante heterogéneas; e ao mesmo tempo que se exige autoridade do professor sobre os alunos, também a ele exige-se um comportamento afetivo para com os alunos. Portanto, estes e outros fenómenos constituem em alguns momentos da carreira do professor fatores de crise da identidade docente, principalmente para os professores no início da carreira e para àqueles que não receberam formação específica para o efeito.

A função do professor e da escola deve também privilegiar as relações com os pais e encarregados de educação. Implica isso dizer que;

“a escola deve ser o centro onde a informação para os pais é aberta, no se refere aos progressos dos alunos; onde os problemas da escola sejam largamente discutidos; onde as implicações dos pais não se limite aos acontecimentos de menor

importância, pelo facto destes (pais) representarem também um recurso potencial para as escolas, quer para o funcionamento da escola, quer como formadores complementares, em casa” (Ortsman, 1984, p. 242).

Portanto, a função do professor é vital para a promoção de um sentido de comunidade no seio da escola e de criar ligações com a comunidade em geral. A escola e os alunos terão maior ganho quando os professores estiverem empenhados no cultivo de uma comunidade de aprendizagem com forte sentido de pertença e zelo entre todos (crianças e adultos) (UNICEF, 2011). Para isso, os professores devem converter-se em facilitadores das aprendizagens, ajudando seus alunos a transferir o que aprendem em sala de aula para contextos não escolares.

2.10. Os perfis do professor

Ao professor, de uma forma geral, estão atinentes um conjunto de tarefas que muitas vezes se realizam dentro dos padrões (princípios, objetivos) definidos pela política educativa ou pela instituição escolar. Falar de competências e do perfil que o professor deve reunir para o exercício da atividade docente, implica refletir na ação e sobre ação que este realiza ou deve realizar, e na necessidade de formação, para desempenhar tal ação de acordo com os normativos que regulamentam o ensino e a atividade do professor num determinado contexto.

A formação e o trabalho do professor, numa perspetiva científica implica prepará-lo e dota-lo profissionalmente de competências para atuar em qualquer contexto. Mas pedagogicamente falando, a atividade do professor para além de possuir a componente da universalidade, ela submete-se à realidade psicológica dos alunos, às condições materiais das escolas, às questões sociais, políticas, económicas e culturais do meio. Quer isto dizer, que o professor ao realizar sua atividade precisa adaptar o seu saber (conhecimentos científicos, estratégias de ensino) ao meio em que se insere.

Entende-se por competências o corpo dos conhecimentos disciplinares que um professor deve possuir; e o desempenho será a capacidade do professor aplicar estes conhecimentos na sala de aulas e na relação pedagógica (Felouzis, 1951). Depreende-se desta distinção que o desempenho se remete à dimensão profissional, ao domínio da prática quotidiana do professor em sala de aula. A reflexão de Loureiro (2001) sobre a docência na escola atual, é elucidativa quando afirma que a complexidade da profissão docente não deve ser dissociada da complexidade do ato educativo. Ou seja, para este

autor, a docência foi sempre uma atividade intelectual, uma atividade técnica, moral e relacional. Implica isto dizer que, a docência envolve ao mesmo tempo um desempenho intelectual, um desempenho técnico, um desempenho moral e relacional; daí a exigência que se impõe ao professor, de que para além de possuir o saber, deve ser um profissional de ajuda e um agente de desenvolvimento. O professor é um trabalhador intelectual e um profissional em educação (Bonito, Raposo, & Trindade, 2009). Quer isso dizer, que na sua atividade, o professor não deve se limitar em seguir teorias, modelos e técnicas como se fossem preceitos aplicáveis a qualquer sujeito. Ele precisa sim, ter consciência que em cada ato que faz, deve criar conhecimentos a partir do seu pensamento, da sua ação e do contexto circunscrito (escola, turma) pelo facto de serem unidades irrepetíveis e com uma singularidade própria (Bonito et al., 2009). Benedito & Imbernón (2000) cit. por Bonito et al., (2009) ao se referirem às qualidades e características gerais para um professor moderno, apresentam um conjunto de saberes “técnico-profissionais” que, na perspetiva desta investigação, são relevantes para o exercício da atividade docente. Eis alguns deles:

- saber diagnosticar a situação de cada aluno;
- saber diagnosticar as particularidades dos processos didáticos;
- ser capaz de incorporar as questões sociais nos programas;
- capacidade de atuação autónoma;
- saber diagnosticar o ritmo de desenvolvimento e de aprendizagem;
- saber diagnosticar a situação da aula;
- saber diagnosticar as exigências do conhecimento académico, disciplinar e interdisciplinar.

E quanto aos deveres profissionais, a competência é uma delas que se exige ao professor (Monteiro, 2004). Acrescenta o autor, que a competência de um professor deve ir para além de um manual, isto é, o professor deve ter cultura de leitura de mais livros, jornais, revistas, acompanhar os progressos de conhecimentos na sua área profissional, estar informado e ter opinião dos acontecimentos que ocorrem na sociedade.

2.11 O bem e o mal-estar na profissão docente

Para o professor a escola não é apenas lugar de trabalho, é também um espaço de interação social com vista a construção de mudanças (pessoal, profissional, inovação pedagógica). Nesta perspetiva, toda e qualquer mudança ou inovação que uma escola

queira realizar, deve envolver o professor enquanto ator e executor direto das políticas da escola em sala de aula. Daí Thurler (1994), defender a ideia de que a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir ativamente.

No exercício do trabalho docente influem vários fatores, desde os internos (aqueles que incidem diretamente sobre os alunos e professores em sala de aula) e externos (exterior à sala de aulas) que de forma direta ou indireta podem interferir na sua realização. Ao referir-se aos aspetos relativos ao bem e ao mal-estar na profissão, pretende-se perceber e associar esta temática aos fatores que estão na base da satisfação e insatisfação dos profissionais.

O termo mal estar-estar docente, segundo Esteve (1999), surge na literatura pedagógica como um conceito que pretende resumir um conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança. Por isso, numa tentativa de perceber a possível resolução desse «mal-estar», acrescenta o autor, que é preciso atuar de forma simultânea em várias frentes, como: a formação inicial, formação contínua, material de apoio, relação entre a responsabilidade-horário e trabalho-salário.

Num estudo realizado para compreender a pressão da mudança social sobre a função docente, Esteve (1999) distingue dois grupos de fatores **i) fatores de primeira ordem** (os que incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de aulas) e **ii) os de segunda ordem**, aqueles que têm uma ação indireta, pelo facto de se referirem às condições ambientais e ao contexto em que se realiza a docência. No quadro das várias mudanças recentes operadas na área de educação, Esteve enumera alguns indicadores que incidem sobre o desenvolvimento de novas conceções da educação como são os casos do aumento das exigências em relação ao professor, inibição educativa de outros agentes de socialização, desenvolvimento das fontes de informação alternativa à escola, rutura do consenso social sobre a educação, aumento das contradições no exercício da docência, mudança de expectativa em relação ao sistema educativo, modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, menor valorização social do professor, mudanças de conteúdos curriculares; e outros incidindo sobre as variações intrínsecas ao trabalho escolar como a escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho, mudanças nas relações professor-aluno, fragmentação do trabalho do professor.

Na mesma incidência, apontam-se também as perspetivas de Santomé (2011) ao analisar as razões da desmotivação (desmoralização e desilusão) dos professores no

exercício das suas funções, refletidos num conjunto de fatores possíveis que estejam na base da situação. Destes fatores salientam-se:

- a) Incompreensão das finalidades dos sistemas educativos, ou seja, a falta de compreensão sobre o sentido dos sistemas educativos e das escolas na maior parte da população, incluindo os professores;
- b) A deficitária formação inicial, isto é, a duração dos cursos, o desfasamento entre planos de estudos de formação de professor e a realidade dos alunos e das escolas;
- c) A falta de pragmatismo nas políticas de atualização dos professores;
- d) A conceção tecnológica do trabalho docente, isto é, ênfase de algumas perspectivas para análise do sistema educativo em detrimento das outras;
- e) Currículo sobrecarregado de conteúdos. Para o autor, a existência de um currículo obrigatório e com uma lista excessiva densa de conteúdos para distribuir nas aulas, acaba por desviar a atenção dos professores para questões metodológicas, esquecendo-se sobre a tomada de decisões sobre os conteúdos a ensinar e trabalhar nas aulas.
- f) A falta de serviços de apoio e da falta ou da má prestação da inspeção escolar.
- g) A falta de cultura democrática nas escolas, ou seja, é necessária mais abertura na gestão das escolas e das aulas, quer para as famílias, quer para os professores e alunos. Para isso, as opiniões e o que cada um pensa deve ser expresso e debatido sem medos, sem represália e nem ridicularizar os proponentes. Daí a chamada de atenção do autor; “aos alunos e aos professores não se esperam e se exigem submissão, subordinação e uma cega obediência”. O autoritarismo nas práticas educativas, atualmente é completamente incompatível com os valores democráticos, tais como a igualdade, a tolerância, a liberdade, a independência, a responsabilidade, o respeito, o diálogo e pacifismo, que se pretende que sejam dominantes, tendo a instituição educativa a obrigação legislativa e moral de os inculcar nas novas gerações, defende o autor.
- h) O elevado grau de responsabilidade pela qualidade de educação atribuída ao professor;
- i) A falta de incentivos aos professores inovadores. O não reconhecimento dos esforços em prol das inovações pedagógicas, pode incidir fortemente na desmotivação e, conseqüente na síndrome de desilusão, de muitos professores. É o caso daqueles professores que se preocupam com os seus alunos em dar-

lhes ajuda, quer dentro da instituição educativa, quer fora dela. Ainda fazem parte aqueles que se encarregam de organizar atividades extracurriculares, excursões e visitas culturais e outras. Para o autor, este tipo de profissionais deve merecer algum reconhecimento, pelo facto de contribuírem para uma educação verdadeiramente integral, para além da disciplina ou especialidade que consta no seu contrato.

Jesus (1998), na mesma abordagem, ao caraterizar o programa de formação para prevenção do mal-estar docente refere que, sendo o mal-estar docente um fenómeno muito complexo e, não havendo receitas universais para a sua resolução, a sua prevenção passa pela formação de professores, contribuindo neste sentido para uma prática profissional experienciada com satisfação e autoconfiança. Para que isso seja possível, diz o autor, requerer-se um processo de formação orientado para o desenvolvimento de qualidades pessoais que possam contribuir para uma prática de ensino personalizada e para o sucesso profissional do professor, traduzido num modelo relacional ao invés do modelo normativo. No âmbito deste modelo relacional, segundo o autor, durante a formação inicial deve ou dever-se-iam adquirir competências teóricas que traduzissem hipóteses de trabalho ou alternativas de atuação e não receitas absolutas ou universais. Dito doutro modo, nesta fase deveriam ser adquiridas competências práticas de simulação perante potenciais situações-problema da profissão docente, que assentassem nas seguintes linhas ou pressupostos: **i)** identificação dos sintomas e potenciais fatores que possam estar a contribuir para essa situação; **ii)** análise de possíveis estratégias que possam permitir superá-la; **iii)** desenvolvimento de certas competências importantes para prevenir ou resolver situações de mal-estar; **iv)** competências de gestão dos sintomas físicos; **v)** competências de gestão do tempo e do trabalho em equipa com os colegas; **vi)** competências de liderança na sala de aula; **vii)** competências de assertividade; **viii)** competências de gestão da (in)disciplina dos alunos e **ix)** avaliação da eficácia do programa por meio de variáveis que constituem indicadores de bem e mal-estar do professor.

Os professores no exercício das suas funções podem ocorrer-lhes um conjunto de sintomas, ligados muitas vezes às dificuldades destes, em dar respostas às exigências que são colocadas à profissão. Nesta linha, Pithers e Fogarty (1995 cit. por Jesus, 1998) apontam os sintomas que podem causar o mal-estar, nos seguintes planos:

- Biofisiológico (hipertensão, dores de cabeça frequentes, fadiga crónica, perda de peso, insónias entre outras);

- Comportamental (absentismo, postura conflituosa, falta de empenho profissional, abuso de álcool e drogas);
- Emocional (distanciamento afetivo, impaciência, irritabilidade, apatia, perda de envolvimento e entusiasmo profissional);
- Cognitivo (diminuição da autoestima, dificuldade em tomar decisões).

Neste conjunto de sintomas que causam o mal-estar docente, Jesus (1998) distingue aqueles que quando o professor confrontado com os mesmos, aparecem mais como um desafio e, neste caso, o professor utiliza diversas estratégias e formas de lidar com esses fatores ou de resolver as situações profissionais problemáticas (eustress) e, por outro, existem aqueles que o professor entra em exaustão e sem uma mínima possibilidade de contornar ou resolver o problema, isto é, má adaptação do professor aos potenciais fatores de mal-estar (distress).

O professor enquanto profissional que trabalha no plano de educação e ensino e, ademais, enquanto pessoa individual e social tem suas necessidades e aspirações que devem ser satisfeitas. Para isso, nas abordagens sobre o bem-estar e mal-estar do professor (enquanto trabalhador), devem estar associados os fatores que causam satisfação/insatisfação, motivação/desmotivação a ele. É nesta perspectiva que recorreremos aos teóricos da administração, com realce para:

1. *Modelo tradicional* associado a F. Taylor (administração científica), que consistia em determinar, pelos administradores, o modo mais eficiente de realizar tarefas repetitivas e em seguida motivavam os empregados com um sistema de incentivos salariais, isto é, quanto mais produzissem, mais ganhavam (Stoner & Freeman, 1992). Ou ainda, a administração científica fundamenta-se na ideia de que os verdadeiros interesses, quer do empregador quer do empregado, assentam na prosperidade de ambos (Taylor, 1982).

2. *Modelo das relações humanas* (E. Mayo e outros), assenta no princípio de que os contactos sociais ajudam a criar e a manter a motivação. Este modelo defende que os administradores de empresas devem motivar seus empregados através do reconhecimento das suas necessidades sociais, dando-lhes liberdade para tomarem decisões relacionadas ao trabalho. Para este modelo, a autoridade dos administradores não é aceite pelos trabalhadores devido aos salários altos, mas sim, pela consideração que se tem destes.

McGregor (1980, p. 43) escreve “o homem é por natureza um animal carente, pelo facto de que a satisfação de uma necessidade gera automaticamente outra”. Já em

décadas anteriores, Maslow (1991) estabeleceu a hierarquia de necessidades em superiores e inferiores. Para o autor, estas necessidades têm propriedades diferentes, mas elas são iguais em que tanto umas como outras devem ser incluídas no repertório da natureza humana fundamental que nos é dada. Daí que Chiavenato (2003b) apoiando-se em Maslow, sustentar a ideia de que as necessidades humanas estão organizadas numa série de níveis ou hierarquia de importância e influência. E estes níveis vão desde as necessidades fisiológicas (a mais baixas na hierarquia piramidal), de segurança, sociais, de autoestima e de auto-realização (a mais elevadas na hierarquia). Desta hierarquia de necessidades que Maslow define, para o nosso estudo, forma tidas em conta para compreensão de fenómenos a estudar, **as necessidades sociais** (necessidade de pertença, de se associar, de ser aceite pelos companheiros, de dar e receber amor e amizade) e as de **auto-realização** (assentes nas capacidades e potencialidades, autodesenvolver-se continuamente, ser criativo), por se aproximarem aos intentos da organização pedagógica da escola e aos postulados da teoria das relações humanas, considerados também como elementos indispensável no processo de ensinar e de aprender. A satisfação das necessidades tanto para a organização como para os indivíduos segundo McGregor (1980), depende em grande medida da integração, da união de esforços, das aspirações da organização e dos indivíduos, para que sejam proporcionadas satisfações recíprocas. Transportando este princípio ao trabalho docente, admite-se que os professores no exercício das suas funções atribuem significados às mudanças, sejam elas de inovação ou de modificação das práticas, mas quando acreditarem e se identificarem com elas, ou seja, quando têm em conta as suas práticas, seus interesses, problemas e aspirações (Thurler, 1994).

Se se fazer uma análise sucinta às teorias relativas ao conteúdo da motivação dos profissionais no trabalho, pode ser identificada nestas, algumas semelhanças e divergências naquilo que os autores consideram como fatores basilares no trabalho dos profissionais. Estamos a nos referir a uma possível comparação entre a teoria da hierarquia das necessidades propostas por Maslow e a dos dois fatores de motivação de Herzberg.

Relativamente à Hierarquia das Necessidades de Maslow já acima referidas, e estruturadas desde as mais básicas até as mais elevadas, subtemde-se que a satisfação das necessidades dos trabalhadores, de forma parcial devem ser satisfeitas, começando pelas primárias, como por exemplo, a atribuição de um salário suficiente ou compatível com o

trabalho e com as necessidades, um ambiente de trabalho seguro e com direito à participação na vida da empresa e reconhecimento pelo trabalho que realiza.

Quanto à teoria dos dois fatores de Herzberg (1996), o autor ao descrever os resultados das atitudes profissionais resultante de um inquérito aplicado a um grupo de engenheiros e contabilistas, concluiu que a satisfação e insatisfação no trabalho decorrem de dois conjuntos separados de fatores, os chamados higiênicos e de realização. Para Herzberg, os fatores que levam à satisfação no trabalho são diferentes dos que levam ao descontentamento no trabalho. Segundo esta teoria, os fatores higiênicos não motivam, apenas evitam a desmotivação, ou seja, “melhorar o ambiente de trabalho parece produzir um alívio nas tensões ou nas insatisfações de curto termo, mas não contribui para a satisfação a longo termo” (Herzberg, 1996, p. 46)

A satisfação (realização), segundo Herzberg, tem a ver com os fatores envolvidos na concretização do trabalho, no alcance de algo. São, portanto, os fatores relacionados com o conteúdo do trabalho e designados como motivadores, como: realização, reconhecimento pela realização, o trabalho em si, responsabilidade e progresso.

Fazendo um enquadramento das teorias acima descritas por diferentes autores e em diferentes contextos, pode-se aqui deduzir-se que a satisfação e insatisfação no contexto escolar angolano, com destaque para os professores, têm girado em torno de várias situações. Por exemplo, foi de bom agrado para a maioria dos professores a aprovação e implementação do estatuto da carreira docente pelo Ministério da Educação no ano de 2008. O documento em causa, além de trazer melhorias socioeconómicas para os professores e suas famílias, fez com que a sociedade de uma forma geral, encarasse os professores e a profissão docente com “outros olhos”. Quer isso dizer que, o professor ganhou um outro lugar no espaço social, a profissão e o professor passaram a ser mais valorizados, a ponto de atrair funcionários de outros ramos de serviços a concorrer/ingressar para o professorado. Foi também resultado da criação e implementação deste documento, que os professores com baixo nível de escolaridade, com o intuito de verem ascensão na carreira, ganharam a motivação de elevarem seus níveis de escolaridade, ocorrendo deste modo, com maior afluência às escolas de formação de professores e às universidades, com vista o melhoramento dos seus ordenados e, quiçá, para se apropriarem de mais conhecimentos também. Portanto, a aprovação e implementação do estatuto da carreira docente e reconhecimento social do professor, de certo modo, para além de contribuírem para a atratividade da profissão, fazem com que os professores se tornem mais disponível ao trabalho, e associar esta

disponibilidade ao desempenho dos alunos, dos pais e encarregados de educação, elevam-se os níveis de aprendizagem e da qualidade do próprio ensino. Como prova e resultado deste instrumento, foi o enquadramento e ascensão de muitos professores para categorias superiores, tendo por base o tempo de serviço e nível académico. Ainda no quadro da satisfação do professorado angolano, enquadra-se também a melhoria de algumas infraestruturas, com destaque para as vias de comunicação entre cidades e vilas. Se até ao ano 2007, pelo menos na Província da Huíla onde se cingiu este estudo, os profissionais não apenas da educação, mas também de outras áreas de atividade, rejeitavam colocações para trabalharem no interior, alegando falta de condições básicas. Este desiderato fruto da construção e reconstrução das vias de comunicação (estradas, linhas férreas), instalações de antenas de telefonia móvel, instalação de centrais elétricas, instalação de antenas repetidoras de rádio e implantação de minimercados comerciais a nível dos municípios e comunas, fez com que os dilemas de rejeição antes evocados, ficassem reduzidos ou mesmo ultrapassados para outros. O assentamento de professores com maior nível de escolaridade em zonas periféricas e rurais dos municípios, fez com que o ensino com maior rigor, que antes esteve praticamente restrita às sedes municipais, se tornasse uma realidade nestas zonas, permitindo assim a abertura de outros subsistema de ensino nestes locais e, conseqüentemente, maior oferta formativa para a população estudantil, antes impossíveis por falta de professores à altura. Em linhas gerais, quando se criam condições tanto para o professor como para o aluno, cria-se também a estabilidade no próprio processo de ensino e aprendizagem, ou seja, reduz-se a movimentação de professores e alunos de uma região à outra, motivada muitas vezes pela procura de melhores condições de trabalho e de acomodação. As vias de acesso, por exemplo, permitiram a ligação em menos tempo às grandes cidades (de onde muitos professores são provenientes) com o interior, reduzindo deste modo os custos (tempo, dispêndio físico e financeiros) durante as viagens.

Relativamente à insatisfação no seio dos professores angolanos de forma geral, segundo as intervenções destes e dos sindicatos, abordadas em fóruns próprios principalmente em datas comemorativas, como por exemplo, no dia do educador angolano e em assembleias dos professores, percebe-se que o mal-estar destes está estreitamente associado às condições de trabalho nas escolas onde muitos professores trabalham. Por exemplo, dentre vários elementos ligados às condições de trabalho, apontam-se o elevado número de alunos por turma, a dificuldade de muitos professores lecionarem todas as disciplinas nas últimas duas classes do ensino primário (5^a e 6^a

classes), a falta e a degradação de algumas infraestruturas e equipamentos, a insuficiência de habitações para o alojamento de professores colocados longe das suas áreas de residência, a morosidade para ascensão na carreira, a falta de alguns subsídios, como por exemplo, os de isolamento e outros. Neste, entretanto, verifica-se que os mesmos indivíduos (professores) por um lado estão motivados e, por outro, não. A razão deste contraste pode ser explicada a partir da teoria motivação-higiene de Herzberg (1996, p. 43) que defende que:

“as pessoas possuem dois grupos de necessidades independentes que atuam de forma diferenciada: necessidades motivadoras, que obedecem a uma dinâmica de crescimento que conduz à satisfação a longo prazo e à felicidade; necessidades de higiene, que seguem uma dinâmica de evitamento da dor a qual conduz ao alívio a curto prazo da insatisfação e da infelicidade”

Ou ainda, como refere Maslow “existe uma hierarquia das necessidades humanas, em que surgirão novas necessidades se as de nível inferior forem satisfeitas” (Ortsman, 1978, p. 55).

Voltando à realidade acima expressa, pode-se perceber que existe uma certa motivação dos professores em trabalhar no interior da província e dos municípios, ou até longe das suas zonas residências, mas em contrapartida há descontentamento no trabalho, fruto da complexidade de algumas medidas político-educativas a que devem se submeter. São por exemplo, a carga horária semanal, a monodocência em todas as classes que compõem o ensino primário, o número de disciplinas por professor e as dificuldades de lecionar algumas delas, como também as condições ainda existentes em certas escolas. Fazendo uma correlação entre as razões que os professores e sindicatos alegam como fator da desmotivação no trabalho, com a pirâmide de Maslow, é perceptível que no quadro das necessidades destes professores, estão satisfeitas as necessidades fisiológicas, de segurança, de pertença e de estima, mas não estão satisfeitas as necessidades de realização pessoal, conforme consta no capítulo IV (análise fundamentada na apresentação dos dados recolhidos).

III Parte: O ofício do aluno

2.12 O ofício do aluno e as condições que favorecem o seu trabalho

A compreensão da criança e do ofício correspondente à sua idade no contexto escolar, em particular, na família e na sociedade em geral, é crucial para seu

desenvolvimento, para sua realização pessoal e para sua vida futura. Para melhor compreensão do tema, importa nos questionarmos o que é realmente o ofício do aluno?

Perrenoud (1995, p. 14) ao interpretar os significados da palavra ofício partindo das definições do *Petit Robert*, descreve: “1. *Género de ocupação manual ou mecânica reconhecida como útil pela sociedade*; 2. *Qualquer género de determinado trabalho reconhecido ou tolerado pela sociedade, e com o qual podem ser angariados os meios de subsistência*; 3. *Ocupação permanente que possui algumas características de ofício*”. Diz o referido autor que os alunos e professores não se dedicam tão somente a uma atividade inteira ou essencialmente manual e mecânica, mas, numa aula passam boa parte do seu tempo a manipular objetos, canetas, livros, folhas, cadernos, aparelhos, giz por vezes de forma mecânica. Esta interpretação que o autor apresenta dá sentido à primeira definição. Na segunda definição que se adequa ao trabalho escolar, o autor defende que existe mais de uma forma para se obter os meios de sobrevivência, ou seja:

“os meios de sobrevivência não se limitam à questão material. Para existir, dependemos dos outros de uma forma ainda mais fundamental: temos necessidades que nos reconheçam uma identidade, uma utilidade, o direito de ser o que somos, de fazer o que fazemos [...], estes meios de sobrevivência, tanto a como a criança como adolescente, retiram-no essencialmente do seu ofício de aluno”(Perrenoud, 1995, p. 15).

Por isso, na perspectiva de Perrenoud, as crianças e os adolescentes retiram de uma forma muito clara os seus meios de subsistência do trabalho escolar, e retiram-no essencialmente do seu ofício de alunos. A terceira definição encontra-se fundida nas duas anteriores, ou seja, para Perrenoud, “exercer um ofício, ter um trabalho, é uma forma de se ser reconhecido pela sociedade” e neste caso concreto, o ofício de aluno consiste em aprender. Afirmar que os alunos não exercem nenhum ofício por não receberem qualquer salário pelo seu trabalho, responde à objeção clássica, onde os conceitos são interpretados numa linha de racionalidade ideal, ou pela definição formal e seu exercício efetivo, acrescenta o autor em suas notas.

A escola e os alunos encontram-se inseridos em sociedades profundamente transformadas e complexas. Para isso, o ofício do aluno protagonizado pelos adultos (professores e pais) deve ter como pano de fundo, para além do rigor escolar e científico, os aspetos socioculturais e económicos sob pena de interferir negativamente

no período da fase ativa (fase da utilização prática dos conhecimentos escolares). Nesta conjuntura de situações de riscos buscamos as palavras de Sarmiento (2011, p. 592):

“o indivíduo é chamado a um desempenho, que se espera competente, mas que, ao invés de ser prescrito por um guião pré-definido e sustentado numa rede de suporte social estabilizada e bem definida, depende de sua capacidade e competência em confrontar-se com os obstáculos e em fazer prova da sua superação”

Da citação acima referida, pode-se enquadrar o que o autor chama de reconfiguração do ofício do aluno, um “novo ofício” assente no mérito e na performatividade do indivíduo através da autonomia, criatividade, espírito de iniciativa, empreendedorismo, avaliação; dando assim lugar a um trabalho escolar da criança sobre si própria, que não mobiliza apenas capacidades cognitivas, mas incide sobre aspetos atitudinais e comportamentais.

Relativamente às condições que favorecem o trabalho do aluno, queremos afirmar que são indubitavelmente importantes as condições materiais e infraestruturais para êxito do trabalho pedagógico dos alunos propriamente em salas de aula. Mas aceita-se também que a existência de meios materiais sem uma relação pedagógica salutar entre alunos e professores e até entre alunos, contribua para um insucesso escolar. Se a criança/aluno vai à escola para aprender o ofício de aluno, então esta escola, apesar da componente burocrática que a caracteriza, deve atender às experiências/conhecimentos prévios do aluno que ajudarão a inserir-se, ou no dizer de Perrenoud (1995, pp. 61–62)

“(…) ao longo dos meses, depois dos anos, o estudante adquire os saberes e o saber-fazer, os valores e os códigos, os hábitos e as atitudes que farão dele o perfeito «indígena» da organização escolar, ou que, pelo menos, lhe permitirão sobreviver nesse meio sem excessivas frustrações, e até viver bem porque percebeu as regras do jogo.

ou ainda como diz Postic (1995, p. 27);

“(…) o desenvolvimento social está ligado ao desenvolvimento cognitivo na criança: o ter conhecimento sobre os outros, sobre as normas que determinam as relações com outrem, permitem à criança ir-se adaptando às situações encontradas”

Portanto, é ao aprender o ofício de aluno que se aprende também o ofício de cidadão, de ator social ou de trabalhador, conclui Perrenoud.

O trabalho escolar diferentemente de outros, não tem uma utilidade imediata, embora garanta de imediato a aprovação dos adultos e a perspectiva para o sucesso escolar. Para isso, é necessário que as atividades propostas aos alunos para serem realizadas sejam cativantes, inovadoras e, principalmente de seus interesses, afim de não se tornarem constrangedoras para eles. Para isso, Perrenoud (1995) reporta para este nível de ensino, a necessidade de equilibrar a gestão do tempo, de fazer alternar trabalho intelectual e trabalho manual, tarefas individuais e atividades coletivas, momentos lúdicos e momentos mais rígidos, línguas e matemática, tempos fortes e tempos fracos. Nisto tudo é fundamental que os professores estabeleçam de acordo as situações da aula, um horário flexível, respeitando a repartição prescrita entre as diversas disciplinas, evitando deste modo a interrupção das atividades iniciadas.

Para que se estabeleçam as condições necessárias para uma aprendizagem que se passe numa situação de comunicação entre professores e os alunos, e entre os próprios alunos, Postic (1995) recomenda que o professor não deve se contentar com uma comunicação ao aluno, mas ambos devem/têm que estabelecer uma verdadeira transação, de modo a implicar o aluno naquilo que se pretende alcançar, e que ele tenha consciência de que na eventualidade de qualquer dificuldade tem ajuda/apoio do professor.

De realçar que nas abordagens sobre as condições que favorecem a aprendizagem dos alunos, muitos investigadores referem-se também às influências que os aspetos relacionados com a gestão do tempo podem ter nesta atividade. É o caso, por exemplo, do calendário anual escolar e do horário diário de trabalho escolar.

Sem pretendermos neste trabalho trazer à discussão ou fazer um juízo sobre as influências que o calendário escolar exerce sobre o rendimento escolar dos alunos, concretamente em Angola, apenas queremos salientar que e nas últimas duas décadas do século XX, foram visíveis mudanças de paradigma, desde a estruturação, modalidades de avaliação, duração de curso e outras no sistema de educação. Nestas mudanças são visíveis novas designações de subsistemas de ensino, nova divisão do ano escolar (trimestre ou semestre), mudanças no arranque e término de anos letivos (em anos civis diferentes ou num mesmo ano civil).

Angola sendo um país, que apesar da sua soberania, está inserido no contexto das nações, tem para isso realizado alterações no seu sistema de ensino na base de seus

interesses e realidades sociais, culturais, económicas e climáticas e, também para satisfação de interesses comuns das nações ou regional da qual se insere, como por exemplo, a Comunidade de Países de Desenvolvimento da África Austral (SADC). Neste pretexto, o ano académico angolano passou a realizar-se num mesmo ano civil (de fevereiro a dezembro), o ensino não universitário ficou repartido em três trimestres. Como é comum haver [prós e contras] em todas medidas de mudança que se operam, neste cenário, uns são apologistas do ano letivo não abarcar parte de dois anos civis e outros nem tanto assim, sugerindo que o calendário escolar devia ter em conta a situação climática e cultural do País. Ou seja, o período que compreende os meses de junho-agosto, é comum em muitas etnias angolanas aproveitarem o período de cacimbo (inverno) para realizar os ritos de iniciação de seus(as) filhos(as), principalmente os de iniciação masculina (circuncisão), conhecida tradicionalmente por *Ekuendje*. E também, é neste período que em muitas zonas do País começa a escassear a água para o consumo do gado. Muitas famílias, com o intuito de cumprir com a tradição ou em preservar o gado, retiram seus filhos das escolas durante determinado tempo; prejudicando com isso o aproveitamento escolar destes. Nesta lógica, há toda necessidade de se encontrar um meio termo que não prejudique ou beneficie, quer as realidades nacionais, quer os acordos internacionais, em matéria de ensino.

Quanto ao horário diário de aulas, descreve Alves (1992) que não se conferia até há um pouco tempo atrás, muita importância às variações do dia escolar de um país para o outro. Mas o autor coloca hipótese de que as crianças trabalhem melhor de manhã do que de tarde. E se assim fosse, advoga o autor, a definição de um dia de trabalho que começasse cedo e acabasse por voltas das treze ou treze horas e trinta minutos, e consagrar o período vespertino aos trabalhos práticos nos laboratórios e ateliers, aos deveres para fazer em casa ou às atividades extraescolares, como por exemplo, os desportos. Para os docentes neste período ocupar-se-iam na preparação de aulas, correções e assistência de reuniões.

Síntese do capítulo

Ao fazerem-se abordagens sobre escola como organização, torna-se imperiosa a percepção do termo organização. Tal como referimos no início do capítulo que o termo organização é conceituado por diversos autores e de distintas maneiras; mas nesta diversidade de opiniões e ideias, existe um padrão comum entre elas que se consubstanciam no pressuposto de que independentemente do âmbito da organização, a

base laboral ou a convivência entre seus membros passa necessariamente pela satisfação dos interesses comuns.

Conceber a escola nesta perspectiva, isto é, como organização, implica ao mesmo tempo que ela deva atender aos interesses dos seus membros e à satisfação normativa, ou seja, a dependência curricular e hierárquica da qual se rege e submete. Atender o interesse de todos por sua vez, implica que os membros de uma organização independentemente dos traços pessoais e de valores que lhes são peculiares, devem ter uma participação ativa na vida da escola ou da organização.

A escola enquanto espaço de aprendizagens e de interação social, deve adotar um sistema administrativo onde cada membro saiba as suas atividades específicas. Daí que neste capítulo foi abordado com maior profundidade o modelo burocrático como aquele que se adapta às organizações grandes e complexas que tratam com grupo numerosos de clientes (Owens, 1983); ou como vê Weber de que a burocracia ser um modelo mais eficaz devido à racionalidade e à imparcialidade que a caracterizam.

A par dos aspetos organizativos, outros elementos que podem influenciar de forma positiva e/ou negativa o processo docente educativo tem a ver com a qualidade dos professores. Associamos aqui a qualidade dos professores aos saberes, às competências e ao comprometimento destes com a profissão, com a escola e com os seus alunos. Para isso, de forma pormenorizada foi exposto neste capítulo um corpo teórico sobre a conceção do que é ser professor, com realce para as perspectivas de Formosinho e Ferreira; apresentaram-se as diferentes fases de formação (inicial e contínua) nas perspectivas de diversos autores; foram abordados os modelos e sistemas de formação, com destaque às perspectivas de Formosinho, Maria Estrela e Nóvoa.

Salienta-se que da conceção que se teve relativamente aos modelos ou sistemas de formação propostos pelos autores, infere-se que comparados com os normativos (referimo-nos aos artigos 46º e 49º da Lei de Bases nº 17/16) e com a prática em vigor no sistema de formação de professores em Angola, elenca-se que os modelos que mais se aproximam a esta realidade são o compartimentado e o integrado. Ou seja, em termos de formação de professores para distintos níveis que compõem o sistema de educação, a formação é feita em instituições (escolas) diferentes de acordo a hierarquia do sistema de ensino. Assim, para a formação de professores do Ensino Primário, os professores são formados nas escolas do magistério primário (onde vigora a monodocência) numa única área de especialização. Quanto à formação de professores para lecionarem nas escolas do I ciclo (7ª, 8ª e 9ª classes), ela é dada pelas escolas do magistério, em

diversas áreas de especialidade. E finalmente, a formação de professores para lecionarem quer nos magistérios primários, quer nas escolas do magistério, é proporcionada pelos institutos superiores de ciências da educação e pelas escolas superiores pedagógicas.

Relativamente ao desenvolvimento do currículo ao nível destas escolas, o processo tende para o “modelo ou sistema integrado” (Estrela & Estrela, 1977). Para as escolas de formação de professores para o ensino primário e para o I ciclo do ensino secundário, por exemplo, as atividades pedagógicas teóricas (conhecimentos teóricos) ocorrem quase em simultâneo com as atividades práticas (prática de campo) na qual os alunos ao iniciarem a frequência do segundo ano (11ª classe), às sessões teóricas que acontecem na sala de aulas e ficam diretamente ligadas aos trabalhos práticos, que se desenvolvem em três fases: observação, colaboração e responsabilização (M. E. Angola, 2004).

A primeira fase da observação realizada nas escolas primárias (para alunos do magistério primário) e nas escolas do I ciclo (para alunos das escolas do magistério), visa possibilitar os primeiros contactos com a realidade educativa, incluindo aulas, recreios e modos de funcionamento da instituição; na segunda fase o aluno-mestre após um estudo pormenorizado dos programas e dos manuais em colaboração com o professor da turma, realiza tarefas mais complexas de forma progressiva sob orientação do professor da disciplina. E na terceira fase, o aluno prepara e realiza aulas sob orientação do professor da cadeira.

A segunda e a terceira fase correspondem às práticas pedagógicas (12ª classe) onde o aluno ministra entre 8 a 10 aulas. Após estas fases, segue o estágio pedagógico, em que é atribuída uma turma ao aluno para lecionar durante um período relativamente mais longo, não superior a um trimestre. É a fase propriamente dita da responsabilização onde o aluno é submetido no final a um exame de aptidão profissional; que pode ser realizado em forma de avaliação oral ou prática (M. . Angola, 2005). Para acompanhar a realização do exame de aptidão profissional, a subdireção pedagógica da escola, indica um júri que integra os professores de metodologia de ensino, sendo um deles é designado presidente e os outros 1º e 2º vogais.

Capítulo III

A metodologia de investigação: justificação e fundamentação

O terceiro capítulo é dedicado à metodologia de investigação utilizada para obtenção de dados necessários para a prossecução e satisfação das questões de investigações e objetivos que sustentam a pesquisa. Nesse quadro destes propósitos, e tendo em consideração o tipo de abordagem mista que caracteriza a pesquisa (qualitativa/quantitativa), fundamentada na metodologia de estudo de caso, foram definidos como métodos/técnicas de pesquisa, o inquérito por questionário dirigidos aos diretores de escola, professores e seus alunos; a técnica de observação de tipo direta às mesmas escolas para comprovação de alguns aspetos referenciados pelos inquiridos, participação em assembleia dos sindicatos de professores, com base a um roteiro de observação para aferir suas perspectivas e necessidades. Também foram feitas entrevistas de tipo semidiretiva ou semidirigida à responsável do sector da educação em contexto estudado, e especialmente aos supervisores escolares, para perceber suas interpretações sobre a política educativa em seus contextos, e também os aspetos de ordem organizativo-administrativo relacionados com a obtenção de meios materiais e financeiro para o funcionamento de suas escolas.

3.1 Introdução

Tal como a abertura do capítulo faz referência, esta parte do trabalho, apresenta de forma fundamentada e justificada a razão das opções metodológicas assumidas. A partir do tema em estudo (objeto), da problemática da investigação, dos objetivos e das perguntas de investigação, definiu-se a metodologia/estratégias de investigação qualitativa com vista à obtenção de informações que atendam os propósitos da pesquisa, que consistem, em identificar o que está em falta nas escolas e no ensino público, tendo em consideração as condições de trabalho existentes e os processos de distribuição de recursos, para tornar mais atrativas as escolas. As condições de trabalho dos professores e dos alunos constituem-se em elementos basilares para a prossecução de um ensino atrativo e inclusivo. À partida, podem ser antecipados os motivos que levam os professores e os alunos a furtarem-se daquilo que são suas responsabilidades nos espaços escolares e no processo educativo de forma geral. Mas, face ao tipo de pesquisa que nos propomos (descritiva e interpretativa), é obrigação do investigador recorrer às opiniões dos intervenientes diretos do processo (alunos, professores, diretores, sindicatos) sem descurar o itinerário teórico que aborda temáticas tendentes ao assunto em estudo, de modos a definir os padrões para a construção do “estado da arte”, ou seja, o panorama do que se sabe sobre o tema, sobre o que se tem produzido a seu respeito, identificando deste modo os limites e as possibilidades deste conhecimento avançar ainda mais (Groppo & Martins, 2009). Com a utilização das técnicas de recolha de informação antes referidas, esta pesquisa (descritivo/interpretativo), pretende recolher e coletar informações sobre o assunto (objeto da pesquisa), que possibilitem ao pesquisador, através da interpretação destas informações, ter uma noção real da história dos processos pedagógicos e de gestão, do seu desenvolvimento, problemas e impasses do objeto a estudar.

No processo de investigação, a metodologia não é mais senão o caminho a seguir para atribuir resposta às perguntas levantadas no problema. Para o nosso estudo (descritivo e interpretativo) com característica de análise social, o modelo qualitativo/quantitativo fundamentado na metodologia de estudo de caso e, complementado pelos métodos e técnicas de recolha de dados (a pesquisa bibliográfica, análise documental, inquérito por questionário, a observação, entrevistas, procedimentos matemáticos e estatísticos), torna-se num instrumento suscetível para se atribuírem respostas às perguntas, aproximando-nos assim dos objetivos previamente definidos.

3.2 A investigação em ciências sociais da educação. Modelos qualitativos e quantitativos

Cada vez mais vai-se firmando em ciências sociais e em ciências em geral, o uso de modelos mistos na investigação, qualitativos e quantitativos, assentes numa variedade de métodos, onde cada método parte de premissas e objetivos diferentes (Flick, 2005). A investigação qualitativa toma-se como parte particularmente importante para o estudo das relações sociais, dada a pluralidade dos universos de vida; diz o autor. Parece-nos contraditório neste trabalho fazer abordagem dos dois modelos (qualitativo e quantitativo) de forma simultânea, pelo facto de estes apresentarem diferenças nos seus traços e princípios orientadores, mas a combinação entre eles neste estudo é inevitável, tal como defende Rizo (2002, pp. 27–50) que:

“os estudos cuja estratégia geral de investigação inclua tanto um enfoque qualitativo como quantitativo, são aplicados naturalmente uma dualidade de critérios específicos de cada enfoque, com vista à clarificação das técnicas e procedimentos a utilizar, a relação entre a teoria e prática e a definição dos critérios de qualidade da investigação”

A educação é uma realidade complexa que apresenta múltiplas facetas, e o estudo de cada uma delas dá lugar a uma ampla gama das ciências da educação (Cabanas, 1992). Dentre estas ciências salientam-se: a Sociologia da Educação, Política Educativa, Economia da Educação, Pedagogia Social, Administração Escolar (área específica da qual assenta o presente projeto) e outras. Em conexão com as outras estruturas da vida social, a educação constitui-se num subsistema social, cuja abordagem impõe a definição de um modelo metodológico apropriado. Rosa e Arnoldi (2008) afirmam que cada ciência possui uma gama de sistemas metodológicos próprios que unindo-se uns aos outros e de forma ordenada conduzem a investigação científica a resultados satisfatórios. Combinada esta ideia aos estudos de Leonor e Palhares, ao fazerem uma análise em inúmeras investigações na área de educação, identificam que o volume de trabalhos disponível em bibliotecas e repositórios institucionais, apesar do fácil acesso a estes, não têm inspirado o desenvolvimento da meta-investigação, o empreendimento relevante na identificação de padrões de pesquisa, no levantamento de tendências dominantes e exploração de desafios e orientações para abordagens futuras (Torres & Palhares, 2014a). Nesta perspetiva, acrescentam os autores,

“(...) a literatura abre o caminho dos itinerários que idealmente devem orientar uma investigação, mas pouco se sabe na realidade concreta, como se constroem os objetos de estudo, como se formulam os problemas, como se escolhem os métodos e como se aplicam as técnicas”.

Portanto, infere-se desta análise, que em ciências da educação não obstante a sua abrangência, podem ser adotadas as mesmas opções metodológica, variando, porém, as técnicas operacionais de acordo ao objeto da investigação.

A investigação qualitativa apresenta significados diferentes para cada momento, face à diversidade de métodos a que ela está sujeita (Gómez, Flores, & Jiménez, 1999). Significa dizer que a diversidade de enfoques, com destaque para o interpretativo e naturalista, remete o investigador qualitativo a estudar a realidade no seu contexto natural e tal como sucede, e a partir deste, fazem-se tentativas de interpretar os fenómenos de acordo com os significados que têm para as pessoas implicadas.

De entre vários métodos que permitem a prossecução da investigação qualitativa, para esse estudo tal como referimos em páginas anteriores, enfatiza-se com maior realce a metodologia de estudo de caso, pelo facto de esta permitir, tal como nos propomos, compreender certos casos específicos. Efetivamente, o método de estudo de caso, segundo Bell (2010), é especialmente indicado para investigações isoladas, dado que proporciona uma oportunidade para estudar de forma mais profunda e em menos tempo, determinados aspetos de um problema. É um método propício para estudar as instituições, uma vez que na sua metodologia não são apenas descritos os acontecimentos ou as circunstâncias em que ocorrem, mas também se recolhem dados de forma sistemática, relacionam-se as variáveis estudadas e o estudo é planeado de forma metódica, acrescenta Bell.

Nesta investigação em que nos propomos estudar as condições de trabalho nas escolas públicas do ensino primário, numa primeira vista, parece tratar-se de caso genérico e não específico, pelo facto de este não incidir unicamente a um (uma escola), mas em várias escolas. Portanto, o foco central do estudo são as condições de trabalho. A justificação que atribuímos a extensão do caso a estudar, deve-se ao facto do objetivo não visar apenas ter imagem real das condições que as escolas apresentam, mas também perceber as implicações destas, no trabalho dos professores (ensinar) e dos alunos (aprender). Ou então, estudar único objeto (condições de trabalho) de forma inclusiva a

várias unidades de análises (Goméz et al., 1999). Nesta perspetiva, estaremos diante de um estudo de caso de tipo instrumental aplicado a dez (10) escolas de um mesmo espaço geográfico. Defende Stake (2012), que o estudo de caso instrumental visa alcançar algo mais do que compreender o caso específico em estudo. E é nesta perspetiva que envolvemos neste estudo, várias escolas (estudo de casos múltiplos) para apenas estudar um objeto, mas tendo em atenção a coordenação que deve existir entre os estudos individualizados ou da realidade de cada escola.

Como afirmamos anteriormente, este estudo orienta-se por uma metodologia descritiva e interpretativa que se fundamenta no estudo de caso. Por isso, as generalizações, os conceitos ou hipóteses resultantes da análise minuciosa dos dados (Goméz et al., 1999), foram obtidos por intermédio da utilização/aplicação de instrumentos ou técnicas que permitem a sua recolha. Referimo-nos a pesquisa documental, inquérito por questionário, às técnicas de observação e de entrevistas.

3.2.1 Os sujeitos do estudo (População e amostra): critérios utilizados para seleção

Neste estudo foram envolvidos alunos, os professores e diretores de dez escolas (sedeadas na parte urbe e bairros periféricos da sede município de Caluquembe); escolhidas aleatoriamente do conjunto de escolas existentes nesta circunscrição geográfica do município. Os critérios que estiveram na base da escolha das referidas escolas deste município, foram motivados pelo facto do investigador realizar nesta mesma região a sua atividade profissional (docência) há mais 15 anos. E, portanto, para além da convivência laboral considerada relativamente aceitável entre o investigador com os professores e diretores destas escolas, o conhecimento contextual das escolas e do setor da educação, nesta circunscrição da província da Huíla, constituiu-se também num forte motivo.

Das escolas selecionadas para obtenção de informações úteis aos propósitos da pesquisa, definiu-se uma população “o grupo total de sujeitos cujas características permitem compreender o objeto da investigação; ou ainda, é entendida como grupo inteiro de objetos (unidades) dos quais se pretende obter informações” (Manuela & Fernandes, 1999); composta por alunos que frequentam as classes da 5ª e 6ª, os professores que lecionam nas classes da 5ª e 6ª e os diretores das respetivas escolas. Após breves contactos com as direções das dez escolas selecionadas, para obtenção de informações prévias sobre a constituição de turmas, número e características dos alunos e

professores; registou-se um total geral de 450 alunos a frequentarem as classes da 5ª e 6ª, 30 professores(as) que lecionam nestas classes e dez diretores de escolas. O motivo de incluirmos professores que lecionam as duas últimas classes do ciclo primário (5ª e 6ª), visou essencialmente obter informações que nos permitissem na fase posterior (interpretação dos dados) fazermos uma confrontação das suas informações com as dos alunos das mesmas classes ou escolas e, concomitantemente, cruzar também as informações dos alunos e professores com as dos diretores de escola, com o propósito de identificar aspetos comuns nas questões simétricas colocadas a ambos. Portanto, estes alunos, professores e diretores constituíram a população alvo sobre a qual se deseja obter a informação/dados.

Prevendo uma árdua atividade de recolha e análise das informações por via das técnicas de investigação (inquérito por questionário, observação, entrevistas) definidas neste trabalho, e atendendo também o *timing* à nossa disposição face à envolvimento única e exclusiva do investigador no processo de investigação. Após a obtenção exata do número da população alvo para o estudo, foi estabelecida/estimada uma amostra de 200 alunos, 20 professores e todos (dez) diretores de escola. Entende-se por amostra “o subconjunto da população por meio do qual se estabelecem ou se estimam as circunstâncias dessa população” (Dias, 2010, p. 61), ou “subconjunto da população usada para obter informação acerca do todo” (Manuela & Fernandes, 1999, p. 2); ou ainda, “a fração de uma população sobre a qual se faz o estudo” (Fortin, 2009, p. 312). Da amostra de diretores e professores estimada a participar do estudo, por questões de disponibilidade destes, participaram 5 diretores de escolas e 19 professores respetivamente. Quanto aos alunos, mesmo tendo sido realizado um pré-teste do questionário para se apurar da sua exequibilidade, estruturação e nível de linguagem; às dificuldades de leitura e escrita que os alunos apresentaram na fase da aplicação genérica do instrumento, não foram identificadas na altura na realização do pré-teste. Talvez, supomos mais tarde, que os professores haviam selecionado sem o nosso conhecimento, alunos sem estas debilidades. Por esse facto, dos 200 questionários distribuídos aos alunos da 5ª e 6ª classes das escolas aleatoriamente escolhidas, apenas 94 questionários foram preenchidos, e os outros foram devolvidos ou então entregues em branco pelos próprios. Ainda dos questionários preenchidos, considerados válidos para o estudo, houve registo de questões não respondidas ou rasuradas (considerados como ausente nas tabelas de análise). Portanto, o questionário acabou por selecionar a participação apenas dos alunos que tinham, principalmente, a capacidade de leitura,

porque o questionário tinha apenas questões fechadas (apêndice 1). Voltando à tipologia de amostragem e apegando-se aos fatores que ocorreram durante o processo de aplicação do instrumento de recolha de informação (questionário), destacando em particular a indisponibilidade de participação de alguns (questionário para diretores), a escolha de professores que apenas lecionam as classes da 5ª e 6ª para participarem e, finalmente, a envolvimento somente de alunos com capacidade de escrita e leitura, levaram-nos a optar pela amostra por conveniência (principalmente para os alunos), contrapondo à amostra probabilística aleatória simples³³ prevista no início do processo desta investigação. Para Dias (2010, p. 76), amostra por conveniência é aquela que;

“é formada por elementos que o investigador reuniu porque dispunha deles [...], umas das características essenciais deste tipo de amostra são ser extraída na base da acessibilidade, não tendo minimamente a preocupação da representatividade”.

O constrangimento da amostragem acima referido, é normal que ocorra em estudos deste género, tal como salienta Fortin (2009, p. 312) “a constituição da amostra pode variar segundo o objetivo procurado, os constrangimentos que se exercem no terreno e a capacidade de acesso à população estudada”. Portanto, o facto de prevermos um tipo de amostragem, e mais tarde optar por outro, não teve grande influência pela negatividade, uma vez que, os resultados apurados dos participantes conseguiram ir ao encontro dos propósitos da pesquisa antes estabelecidos; embora estejamos cientes da redução percentual em termos de representação numérica.

Ainda deste estudo, fizeram parte os supervisores escolares, enquanto parte integrante e ativa do processo de educação. Antes de referir os motivos de incluir neste estudo os supervisores como parte da população em estudo, far-se-á, uma breve caracterização da figura do supervisor escolar (seu papel e função), no ensino, particularmente no de Angola.

Em termos normativos a supervisão pedagógica “consiste no controlo, acompanhamento, apoio didático, pedagógico e técnico a todos os processos educativos e avaliação de processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista os objetivos para cada sistema de ensino, estabelecidos na lei de educação” (A.N. Angola, 2016). Mais estritamente, concebe-se a supervisão escolar como parte da organização e direção da educação, cuja função consiste em proporcionar apoio científico-pedagógico aos

³³ “método que consiste em escolher indivíduos de maneira que eles tenham igual possibilidade de fazer parte da amostra” (Fortin, 2009, p. 315).

professores. Para Alarcão & Tavares (2003, p. 16) “entende-se por supervisão de professores como processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou um candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Para estes autores, “a função do supervisor é de ajudar o professor a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 65). Relativamente aos critérios de seleção de professores para exercerem atividades de supervisão, em Angola o processo ocorre segundo o perfil de supervisor definido pelos autores antes mencionados (Alarcão & Tavares). Quer isso dizer que, em função das necessidades de acompanhamento às escolas e professores, a direção municipal da educação indica professores com competências técnica e profissional reconhecidas, a fazerem parte da equipa, com vista a garantir apoio pedagógico e científico aos professores junto às suas escolas.

No espaço em que se realizou o presente estudo (Município de Caluquembe), a equipa de supervisão é composta por vinte membros (21) dos quais 5 efetivos e 17 não efetivos (professores em comissão de serviço). É um número bastante irrisório, se considerarmos o total de escolas existente que o Relatório Anual da Administração Municipal de 2014 nos apresenta, e também se tivermos em conta o contexto local em que muitos professores realizam a atividade docente sem possuir formação específica para o exercício da profissão. De salientar que o referido município existiam até ao ano de 2014 um total de 281 escolas, destas 126 são do Ensino Primário; e 1576 professores e, destes 1022 lecionam no Ensino Primário (Caluquembe, 2014). Mas numa dinâmica de rotatividade, em especial para as escolas onde são identificadas maiores debilidades de professores, os supervisores assegurados por uma viatura, têm dado o melhor de si para o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem. Os supervisores, sua maioria, possuem habilitações de nível superior em ciências da educação, e com uma média de tempo de serviço docente de 8 anos. Quanto ao critério de seleção dos supervisores que fizeram parte do estudo (entrevistas), do total de 18 existentes, como investigador, num contacto prévio estabelecido uma semana antes, propus que formássemos um grupo de oito ou dez pessoas para se realizarem às entrevistas que deveriam decorrer em forma de diálogo, na base de um questionário previamente elaborado, ou seja, numa aproximação ao modelo *focus group*³⁴, dada a capacidade

³⁴ Discussão que assenta num guião estruturado, cujo objetivo é obter informações relevantes das pessoas ou do grupo sobre um tema ou um conjunto temas específicos.

comunicacional e de diálogo aferida neste contacto. Mas em resposta, a equipa indicou uma porta-voz que pudesse responder as questões em nome do grupo, uma vez que estes atuam na base de um programa concebido e aprovados por todos; certamente, a indicada teria o auxílio de outros membros da equipa; o que foi visível no dia da entrevista, constatando-se o apoio que os restantes prestavam com dados por escrito à medida em que decorria a entrevista, a qual teve uma duração de 45 minutos e realizou-se numa da escola local.

Quanto à razão de incluir os supervisores escolares neste estudo, portanto, o objetivo é de complementar e atribuir maior realce aos tópicos obtidos pela pesquisa bibliográfica, pelos questionários dos alunos e professores e pelas entrevistas dos diretores, numa tentativa de reforço das informações antes obtidas por outros meios e a outros agentes de educação. Portanto, a figura do supervisor escolar no contexto educativo angolano, não se confunde com a atividade do inspetor escolar que fiscaliza o cumprimento dos normativos pedagógicos e administrativos. Este, o supervisor, atua como um professor com mais saber e experiência, que ajuda os professores a adquirirem autonomia de trabalho através da reflexão sobre a sua prática diária.

3.3 A pesquisa documental

A documentação, particularmente as fontes escritas, são elementos essenciais para qualquer trabalho de investigação. Tornam-se particularmente significativas para o investigador, pelo facto destas lhe permitirem alargar o seu quadro teórico, situar a sua problemática, conhecer resultados interessantes e tomar consciência da originalidade do seu ponto de vista (Saint-Georges, 2011) por um lado, e por servir de complementaridade à informação obtida por outros métodos (Duffy, 2010). Ou ainda, como refere o mesmo autor, em alguns casos a pesquisa documental constitui-se como técnica central da pesquisa quando o acesso aos indivíduos (potenciais informadores) se torna difícil ou mesmo impossível. Da tipologia das fontes documentais, para este trabalho tiveram-se em conta as fontes escritas oficiais, não oficiais e as fontes estatísticas. Saint-Georges (2011, pp. 15–47), considera *fontes escritas oficiais* “o conjunto de documentos cuja fonte depende de uma autoridade pública. Trata-se, portanto, de documentos que são emitidos por uma autoridade pública ou recebidos por essa autoridade no quadro das responsabilidades confiadas por lei”. Incluem-se nestes, os documentos publicados em diário da república, as estratégias políticas e sociais da educação aprovadas pelo conselho de ministros ou pelo ministério da educação, os

regulamentos e projetos educativos aprovados pelos conselhos diretivos de escolas, etc. E são consideradas *fontes escritas não oficiais*, aquelas cujas informações expostas não se revestem de orientação política. É o caso da imprensa (jornais, agências de notícias, notícias radiofónicas e televisivas) das revistas, livros, que muitas vezes divulgam suas informações recorrendo às fontes oficiais e às constatações quotidianas. As fontes estatísticas, como as contidas nas legislações da educação mais recentes, jornais públicos, relatórios de balanços periódicos da educação de nível central de base, relatórios do Instituto Nacional de Estatística (censo da população, por exemplo), constituíram-se numa fonte-chave para este estudo, se se considerar os dados numéricos ou quantitativos obtidos para compreensão do objeto de estudo da presente pesquisa.

Para este estudo, para além das consultas aos variadíssimos textos que serviram de fundamento para a elaboração do capítulo II (fundamentação teórica), também se teve em conta os documentos de carácter legislativo, não só os de Angola, mas também de Portugal, uma vez que caraterizar o ensino em Angola antes da década de 80 do século XX, implica ter em a atenção especial a legislação educativa portuguesa desta época por razões óbvias. É assim que através de interpretação aos vários autores portugueses que estudam a legislação, tornou-se possível incluir neste trabalho as políticas educativas adotadas para formação de professores, as mudanças e inovações que tem sido implementada à Lei de Bases de 1986 e outras. Para o caso de Angola, devido à sua “situação etária” enquanto nação, o acesso e a obtenção física de documentos que datam das décadas de setenta e oitenta é bastante reduzida e inacessível a todos. Daí a razão deste trabalho não incluir (em anexos) e no seu corpo, as legislações, decretos e normativos que regulamentavam a educação nesta época. Pelo que, as informações descritas e relatadas foram obtidas através do estudo de textos, principalmente teses de doutoramento, de autores que presenciaram e, até com participação e contribuição ativa para o desenvolvimento e patamares que caraterizam hoje o sistema de educação e ensino de Angola.

3.4 O inquérito por questionário: conceito e objetivos

O inquérito por questionário é uma técnica de aquisição de informação de interesse sociológico, onde mediante um questionário previamente elaborado, se pode conhecer a opinião ou avaliação dos sujeitos seleccionados numa amostra sobre um dado assunto (Ramos & Naranjo, 2014). A utilização desta técnica de recolha de dados e informações neste estudo, assentou num pressuposto lógico, ou seja, após uma sucinta

análise de documentos a que tivemos acesso, aplicou-se o inquérito por questionário aos envolvidos direto do processo (alunos, professores e diretores) na tentativa de constatar e compreender as estratégias utilizadas para a implementação das políticas constantes nos documentos oficiais e, considerando também as dificuldades com que estes se debatem para a execução das mesmas políticas. Neste questionário, tendo em consideração o problema e os objetivos da investigação, e fundamentalmente, a pertinência de informação que se deseja, elaboraram-se questões direcionadas essencialmente sobre os meios materiais que as escolas e salas de aulas têm e sobre o que gostariam que tivessem nas suas escolas/salas de aulas de forma a realizarem as suas atividades sem muitos constrangimentos. Foi assim que, por intermédio de um conjunto de questões com características específicas e grau de elaboração diferente, elaboraram-se alíneas/questões de tipo fechadas e optativas relacionadas aos itens antes referidos. Aliás, este instrumento foi utilizado não simplesmente para recolher dados e informações, mas também para saber dos atores a real informação/conhecimento que têm sobre as condições escolares básicas e necessárias para realizarem com sucesso as suas atividades (apêndice 1, 2 e 3). A recolha de informação através do questionário, implica à partida que os envolvidos (inquiridos) saibam ler e escrever para que não haja interferência direta quer do investigador quer de outros inquiridos durante o preenchimento. Porém, tal como frisamos anteriormente, o pré-teste dos questionários a alunos e professores não revelou maiores constrangimentos de compreensão e preenchimento. Mas o nosso espanto foi que, após a explicação detalhada dos procedimentos do preenchimento do questionário à amostra definida, no caso de 200 alunos, muitos destes alunos foram abandonando a sala, outros pedindo licença por algum motivo «vou buscar meu lápis, vou pedir uma borracha» e outros abertamente diziam que não queriam mais participar, e ainda havia outros com vontade de participarem, solicitavam ao colega ao lado que lê-se para eles o que estava escrito. Foi, no entanto, um grande constrangimento e desespero para investigador para o investigador nos primeiros dias de trabalho de campo. Por isso, numa amostra que consideraríamos numericamente representativa de 200 alunos para uma população 450, obteve-se uma participação 94 alunos com condições para fazerem parte do estudo. Portanto, é mais um motivo para refletir, sobretudo por se tratar de alunos de classes terminais de ensino primário. Porém, sem querermos radicalizar a situação, mas a este nível «o saber ler e escrever» são elementos cruciais para aprendizagem de outras disciplinas que compõem o currículo.

Dada a sensibilidade da utilização dos instrumentos como o questionário para a recolha de informações sobre as pessoas, sobre os recursos materiais, financeiros e, sobretudo, sobre a gestão destes recursos, pode inibir à participação e à prestação de informação efetiva pelos inquiridos. Em função disso, como é norma para muitos contextos, os questionários foram preenchidos no anonimato, não identificando as pessoas (professores e diretores de escola) nem suas escolas, com vista a afastar toda a desconfiança possível de participação. Assim, dos diversos tipos de medida, adotaram-se duas categorizações: medidas objetivas e medidas subjetivas. Para Freixo (2011), consideram-se medidas objetivas aquelas que têm relação com factos, com características dos sujeitos (sexo, idade, nível académico); e as medidas subjetivas compreendem o que se retira do termo genérico (atitudes), ou seja, referem-se ao que as pessoas pensam, sentem, assim como os julgamentos que fazem.

3.5. As técnicas de observação: conceito e tipos

A recolha de informação através de questionário é exequível relativamente aos aspetos concretos (aqueles que podem ser enumerados e referenciados com facilidade) e suscetível de recolher dados necessários em curto espaço de tempo, tal como o fizemos constar no questionário aplicado para esse trabalho. Mas ao estudar as instituições e seus envolventes exige-se, nalguns momentos, que seja o investigador a buscar/recolher dados daqueles aspetos com características mais abstratas e espontâneas. É o caso, por exemplo, das questões que mais tem a ver com o lado social dos indivíduos, como a interação entre alunos em sala de aula, durante os intervalos, o convívio entre rapazes e raparigas nos espaços de recreação, a interação entre professores(as) nos espaços escolares, relação dos trabalhadores não docente com os professores e alunos. A observação é uma técnica que engloba um conjunto de operações através das quais o modelo de análise é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis (Quivy & Campenhoudt, 2013). Implica isto afirmar que a observação funciona na investigação qualitativa como um elemento de confirmação dos conceitos teóricos e de relatos dos inquiridos relativo a um caso específico concreto a estudar. Daí os autores entenderem que a observação é uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e hipóteses.

No processo de investigação com recurso a técnicas de observação, é imperioso que o investigador coloque à partida os pressupostos do que realmente pretende. Para isso deverá autocolocar-se as questões: observar o quê? em quem? como? Para o efeito, o

observador precisa estar preparado mentalmente para o trabalho, aprendendo a se concentrar durante a observação, exigindo deste modo o treinamento dos sentidos para se centrar nos aspetos mais relevantes (Ludke & André, 1986). Neste estudo, para além de se pretender apurar nas instituições em estudo os aspetos pedagógicos e as condições infraestruturais e materiais em que os professores e alunos realizam as suas atividades, pretendeu-se também perceber o grau de interação entre membros da comunidade escolar, nos diversos momentos letivos (durante as aulas, nos intervalos, nos parques, cantina), registando as situações que chamam maior atenção na base das dimensões constantes no guião previamente elaborado (ver apêndice 4) e, eventualmente, outras observações livres não previstas no instrumento, interpretadas neste trabalho como registos de incidentes críticos. Para Neves (1994), os registos de incidentes críticos consistem numa forma de descrever comportamentos pouco habituais (negativos ou positivos) que se revelam espontaneamente dentro e fora da sala de aula; e para Flanagan (1973, p. 99) esta técnica “consiste em um procedimento para a coleta de observações diretas do comportamento humano, de modo a facilitar sua utilização potencial na solução de problemas práticos”. Durante a realização das observações nas escolas, foram-se registando na grelha de observação (no espaço denominado observações livres), onde eventualmente seriam anotados os aspetos considerados como incidentes críticos. E, dos muitos aspetos que nos saltaram à vista, salientamos as dificuldades de escrita e leitura dos alunos, falta de lápis por parte de alguns alunos para o preenchimento dos questionários, o comportamento de alguns diretores de escola em negarem as entrevistas, mesmo depois de serem combinadas. Portanto, esta técnica serviu-nos para obter informações e confirmar outras situações que não eram totalmente previstas, e com isso, o investigador conheceu com maior profundidade as escolas e seus públicos, o que reforça a informação obtida por outras vias.

3.6 O método de entrevista: conceito

Obtidas as primeiras informações por meio de questionários dirigidos aos diretores de escolas, professores e alunos, sucederam as entrevistas, como mais uma estratégia de recolha. Esta técnica “(...) é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Particularmente neste estudo, a entrevista visou essencialmente permitir ao investigador obter o grau de conhecimento, domínio e prospetivas que as instâncias

“superiores” têm sobre a realidade das escolas, dos professores e dos alunos; servindo assim para completar as informações obtidas por questionários e pela observação. Na base das situações relatadas e observadas, quer de caráter positivo assim como negativo, se elaborou um guião constituído por perguntas com caraterística específicas para cada área visada. Assim, para os aspetos com caraterísticas mais gerais, que afetam em simultâneo toda a comunidade escolar (professores, alunos, pessoal não docente, encarregados de educação), elaboraram-se dez questões abertas para os responsáveis da educação (direção municipal, supervisores escolares) numa perspetiva de representantes dos decisores políticos a nível local; e questões para os sindicatos,³⁵ com destaque para a APA (Associação de Professores Angolanos), SINPROF (Sindicato Nacional de Professores) e os filiados à UNTA (União Nacional de Trabalhadores Angolanos), sobretudo para as questões que têm a ver com o desempenho, reclamações dos filiados e apoios que são lhes prestados. Face à indisponibilidade dos sindicatos de participarem das entrevistas, o instrumento serviu de guia para registar os assuntos debruçados em assembleias e em debates televisivos, para que de forma sintética seja elaborado o relatório daquilo que constitui suas preocupações e perspetivas.

Todas estas ações foram precedidas para ambos, de um prévio contacto, que visou não apenas comunicar os propósitos e a informação que se precisa, mas também para garantir a afinidade e confiança mútua entrevistador-entrevistado, o que Rosa e Arnoldi (2008, p. 40) chamam de “momento de transferência de conhecimento mútuo”.

A entrevista é o método que se distingue dos outros métodos pelo facto de se desenvolver por processos fundamentais da comunicação e da interação humana (Quivy & Campenhoudt, 2013). É uma técnica que “preenche geralmente as funções de examinar conceitos e compreender o sentido de um fenómeno; servir como principal instrumento de medida e de servir de complemento aos outros métodos de colheita de dados” (Fortin, 2009, p. 375). Assim, das variantes das entrevistas que Quivy propõe, para este estudo optou-se pela variante semidiretiva ou semidirigida, dada a particularidade da elaboração das questões (não inteiramente abertas nem encaminhadas por um grande número de perguntas precisas); e com isso permitir ao investigador obter informações particulares sobre o tema ou para compreender a significação de um acontecimento ou fenómeno vividos pelos participantes (Fortin, 2009). Daí que, mesmo

³⁵ Por de indisponibilidade dos responsáveis pelos sindicatos, as questões preparadas para as entrevistas foram utilizadas como linhas de orientação para observação das assembleias que estes realizavam, que me autorizaram participar como observador

tendo em posse uma série de perguntas-guia previamente concebidas, a colocação das questões durante a entrevista não obedeceu a uma ordem, mas seguiu o desenrolar das informações que os entrevistados iam prestando.

A razão da diferenciação das perguntas das entrevistas, entre os responsáveis da educação local, inspetores escolares, supervisores escolares e sindicatos, deveu-se ao facto de o investigador partir para esse processo com uma ideia clara de pormenores sobre as condições de trabalho dos alunos, professores e diretores de escolas, obtidos por meio dos inquéritos por questionário e pela observação. Portanto, a técnica de entrevista foi utilizada com o propósito de obter informações dos responsáveis numa perspectiva mais política e técnica para saber seus posicionamentos e estratégias para dar solução aos problemas referidos pelos alunos e professores. O direcionamento de questões previamente elaboradas por áreas específicas, permitiram ao entrevistador (investigador do trabalho) estruturar sem dificuldades o seu pensamento em torno do objeto perspectivado.

3.7. A técnica de análise de conteúdo

Entende-se por análise do conteúdo um método muito contextualizado, que depende do tipo de «fala» a que se dedica, e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo (Bardin, 2009); ou ainda, um conjunto de técnicas de análise das comunicações, sobretudo, as de carácter verbal, escrita ou não escrita, que se desenvolvem entre indivíduos. Portanto, é uma técnica que visa descrever na forma objetiva, sistemática e quantitativa o conteúdo manifesto na comunicação (Vala, 2014). Para este autor, a técnica de análise de conteúdo, pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação (métodos experimental e de medida) e igualmente nos diferentes níveis de investigação empírica (hierarquia de objetivos do trabalho de investigação).

Nesse trabalho em particular (ver apêndice 6), esta técnica teve o seu papel para análise do conteúdo das entrevistas, considerando a sua especificidade/vantagem de em muitos casos, “funcionar como uma técnica não-obstrutiva³⁶” (Vala, 2014, p. 106), organizada em torno de um processo de codificação. A codificação “é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agrupados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo” (Bardin,

³⁶ Afastar a possibilidade de enviesar as respostas/informações prestadas pelos entrevistados, procurando a objetividade.

1977, pp. 133–104). Para análise das entrevistas, neste trabalho em particular, agruparam-se as falas dos entrevistados em temas “unidade de significação [...] geralmente utilizada como unidade de registo para estudar as motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências” (Bardin, 1977, p. 105). Para sermos mais concretos, a análise temática utilizada para a codificação das falas (contidas na transcrição das entrevistas)³⁷ permitiu-nos identificar a frequência de aparição das comunicações em torno das questões colocadas, na base dos objetivos definidos na presente investigação

Síntese do capítulo

Para dar resposta ao problema, aos objetivos e às perguntas de partidas da presente investigação, foi estabelecido um *corpus* de métodos para a satisfação do objeto de estudo. A presente investigação está orientada para uma pesquisa de tipo exploratória/descritiva com características qualitativo/quantitativo que se fundamentam na metodologia de estudo de caso, tendo em vista a recolha sistemática de dados e descrição dos acontecimentos ou circunstâncias em que ocorrem.

Para a construção de um quadro teórico da presente investigação, foram feitos estudos pormenorizados a diversas fontes documentais quer nacionais quer internacionais. Das fontes ora consultadas apontam-se aquelas da dependência de autoridade pública (fontes escritas oficiais) e aquelas que não se revestem de orientação política (fontes escritas não oficiais).

Ainda na senda da metodologia, nesta investigação foram utilizadas também as técnicas de inquérito por questionário, por entrevista e a técnica de observação. Relativamente aos questionários, estes foram aplicados a dez escolas primárias, e incidiram aos alunos da 5ª e 6ª classe, aos professores das respetivas turmas e diretores de escolas. Realçamos aqui a restrição dos mesmos aos alunos das classes terminais devido as exigências (saber ler e escrever) para o seu preenchimento.

No quadro das observações às escolas, levou-se a cabo um conjunto de observações diretas realizadas pelo investigador do presente trabalho nas mesmas escolas, cujo objetivo final é reforçar e comparar com informações obtidas por questionário, por forma a construir um quadro de análise mais sustentado. As observações tiveram maior incidência aos aspetos de carácter social e às infraestruturas. No aspeto social realça-se a

³⁷ Ver apêndices 6.1; 6.2; 6.3 e 6.4.

interação entre alunos dentro e fora de sala de aulas, a convivência entre rapazes e raparigas nos espaços de recreação, o relacionamento entre alunos e professores e entre professores(as). Deu-se realce a estes aspetos, pelo facto das condições de trabalho não se restringirem à existência de meios materiais e equipamentos, mas também à boa convivência entre os membros que compõem ou fazem parte da escola, permitindo com isso, elevar os níveis de inclusividade e atratividade.

Obtidas as primeiras impressões dos alunos, professores e diretores através dos questionários e das observações, sucederam-se as entrevistas como mais uma estratégia de recolha de informação. Com a técnica da entrevista, realçaram-se os aspetos apontados nos questionários pelos alunos e professores e os obtidos na fase da observação, com vista a compreendê-los, aprofundá-los e, conseqüentemente, atribuir-lhe um sentido, na base dos pronunciamentos e opiniões dos diretores de escolas e supervisores escolares. Foi nesta ordem de ideias que se construíram guiões de entrevistas para os professores com vista a aprofundar algumas inconsistências relatadas pelos alunos, e aos diretores de escolas para a compreensão de algumas exposições feitas por alunos e professores e dos resultados das observações. As entrevistas foram extensivas aos supervisores escolares com vista a obter suas opiniões e pontos de vista relativamente aos aspetos observados e relatados pelos alunos, professores e diretores de escolas.

Capítulo IV

Apresentação, análise e interpretação dos dados empíricos

Segue-se no capítulo IV, a apresentação e análise dos dados obtidos por intermédio das técnicas utilizadas neste estudo. São, portanto, os dados provenientes da aplicação dos inquéritos por questionário administrados aos alunos, professores e diretores de escolas que constituíram a amostra deste estudo, das observações efetuadas pelo autor da investigação e dos dados obtidos através de entrevistas administradas aos responsáveis do setor da educação daquele espaço geográfico da província, aos supervisores e inspetores escolares e a um número de membros dos sindicatos de professores.

Introdução

A análise e apresentação de dados ou dos resultados de investigação, é uma etapa cuja essência é tornar estes resultados, sistemáticos e mais formais. Isso significa trabalhar em todo o material obtido durante a pesquisa, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (Ludke & André, 1986). É um processo que envolve o trabalho com os dados, sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (Bogdan & Biklen, 1994). Nesta etapa do nosso trabalho, começamos por fazer a análise e, de forma lógica, primeiro às descrições das condições organizativas e pedagógicas constatadas e ao estado e (in)existência das infraestruturas das mesmas.

Tal como referimos na apresentação do capítulo, os dados deste estudo resultam dos questionários, observações e entrevistas administradas aos alunos, professores, sindicatos, supervisores e inspetores escolares correspondentes à amostra da referida pesquisa. É uma amostra descritiva de dados, em que procuramos resumir estes dados “brutos”, principalmente os que resultaram dos questionários, com recurso aos testes estatísticos através do programa SPSS. O objetivo da utilização da estatística descritiva neste trabalho, consistiu no facto de serem destacados um conjunto de dados tirados de uma amostra, afim de serem compreendidos quer pelo autor do trabalho quer por aqueles que posteriormente venham ter contacto com o mesmo. Na descrição estatística segundo Fortin et al. (2009), os dados numéricos são apresentados sob a forma de quadros e gráficos onde se calcula o centro de dispersão dos valores atribuídos aos dados. Dada a amostra de alunos participantes neste estudo, foi também considerada, dentro da análise descritiva, as medidas de tendência central. Fortin (2009, pp. 472–487) define medidas de tendência central como procedimentos estatísticos que descrevem a modalidade ou valor mais frequente numa serie, cuja característica é situar-se ao centro de uma distribuição. Entre estas medidas de tendência central, fez-se recurso à moda (o valor que aparece mais vezes na distribuição de frequências) e à mediana (valor que divide a distribuição de frequências de uma variável em duas partes iguais) usada para os níveis de medida ordinal.

Com aplicação do questionário, pretendeu-se saber os seguintes aspetos:

a) Alunos

1º Aspeto: Identificação do sujeito (classe que frequenta, idade, sexo)

2º Aspeto: Condições materiais e pedagógicas (o que tem e o que gostariam que tivessem na sua escola e sala de aulas, disciplinas preferidas)

3º Aspeto: Grau de relacionamento (entre colegas, pais, professores e outros membros da escola)

b) Professores

1º Aspeto: Identificação do sujeito (tempo de serviço, tempo de trabalho na escola atual, nível académico, especialidade, sexo, idade)

2º Aspeto: Nível de satisfação com as condições materiais e pedagógicas da escola

3º Aspeto: grau de relacionamento no espaço escolar (com os colegas, alunos e direção da escola)

c) Diretores

1º Aspeto: Identificação do sujeito (tempo que exerce o cargo, tempo que dirige a escola, nível académico, especialidade, sexo, idade)

2º Aspeto: Funcionamento da escola (plano de atividade, cumprimento das tarefas, condições pedagógicas e de trabalho dos alunos e professores)

3º Aspeto: Áreas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem (biblioteca, campo de jogos e desportos, cantina escolar, gabinete para docentes, casas de banho, equipamentos em salas de aulas, transporte escolar)

4º Aspeto: Estratégias de superação docente (seminários de formação, encontros pedagógicos, troca de experiências com especialistas e professores experientes).

Descrição dos dados fornecidos pelos alunos. Opiniões e necessidades

O questionário (apêndice 1) incidiu sobre 94 alunos das 5ª e 6ª classes, selecionados em dez escolas primárias do centro e arredores da sede do município de Caluquembe. Numa breve e sucinta caracterização geográfica, demográfica e do processo de ensino nesta circunscrição, apresenta-se o seguinte:

Caluquembe é um dos catorze Municípios da Província da Huíla, localizado a 192 quilómetros a norte do Lubango, capital da Província. Limita-se a norte com o município da Ganda/Benguela, a nordeste com o município de Caconda/Huíla, a leste com o município de Chicomba/Huíla, a oeste com o município de Quilengues/Huíla e com o município de Chongoroi/Benguela.

Demograficamente, Caluquembe tem uma população estimada em 169.420 habitantes (INE, 2016). É o terceiro município mais populoso da Província da Huíla, a

seguir aos municípios do Lubango e Matala. A população é na sua maioria pertencentes aos grupos étnicos umbundu e nhaneca-humbi, e têm como principais atividades a agropecuária e a prática de comércio formal (em pequena escala) e informal.

Em termos de oferta formativa, no município de Caluquembe existem/functionam os três subsistemas de ensino (ensino primário, ensino secundário e ensino superior) em diversas áreas de formação. Até ao ano de 2014, os dados da administração municipal apontava para existência no ensino primário e secundário um total 54.193 alunos matriculados, assegurados por 1.544 docentes e 32 funcionários administrativos (Caluquembe, 2014, p. 22). Deste relatório, depreendem-se os constrangimentos que esta administração tem enfrentado para levar a “bom porto” quer o trabalho dos alunos, quer o trabalho dos professores, face à insuficiência de infraestruturas escolares para todos os níveis; a falta do pessoal administrativo para asseguramento de trabalhos internos nas escolas; falta de infraestruturas à altura para funcionamento da Direção Municipal da Educação; falta de residências para albergar professores colocados nas sedes comunais e aldeias, fator este, que tem contribuindo para abandono por parte destes, das áreas em que são colocados. A insuficiência de professores tem obrigado esta direção da educação a racionalizar o pouco efetivo que possui, fazendo com que muitas escolas funcionem com um único professor. Por outro lado, a Direção Municipal da Educação tem buscado parcerias à comunidade, com vista à construção de escolas com os materiais locais e contratação de pessoas alfabetizadas (em forma de colaborador) destas áreas, de formas a suprir a carência de professores.

Figura 1. Mapa da Província da Huíla, referenciando 13 municípios, exceto o município da Cacula que ascendeu a esta categoria muito recentemente.



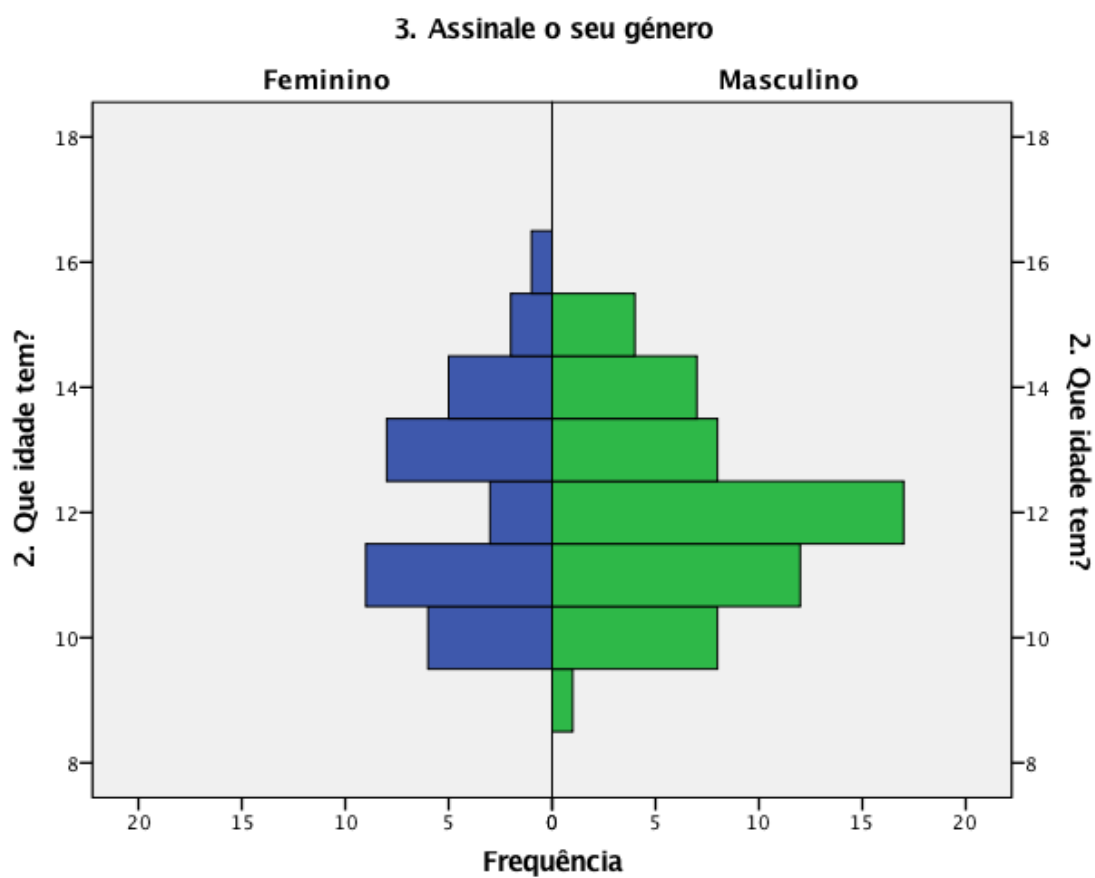
Se associarmos as dificuldades apontadas pelos responsáveis da educação e ensino, diretores e supervisores escolares do município de Caluequembe (local do estudo), com as informações e dados numéricos obtidas a partir das entidades centrais do setor da educação, antes mencionadas, a necessidade de mais professores, infraestruturas e equipamentos escolares necessárias para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, é perceptível que não são isoladas ou seja, são dificuldades de caráter abrangente (nacional) para o setor. Os dados apresentados pelo Secretário de Estado da Educação para Área da Educação Pré-Escolar e Ensino (Primário e Secundário) da República de Angola, mostram o quanto é urgente encontrarem-se estratégias que possam contornar tais situações. Aliás, muitas das estratégias do ponto de vista teórico-normativo já estão definidas, faltando, porém, a aplicação prática das mesmas. Por exemplo, o Plano Nacional de Desenvolvimento do governo saído das eleições de 2012, para o quinquénio 2013-2017, é bastante pragmático quer na identificação dos problemas, quer na identificação de estratégias de soluções para estes problemas do setor da educação. Portanto, permitir que 2 milhões de crianças estejam livre da exclusão escolar por falta de infraestruturas e recursos humanos, exige antes demais, potenciar as autoridades administrativas destas áreas com recursos financeiros, para que estes consigam gratificar simbolicamente às pessoas interessadas em dar seu contributo, como acontece, por exemplo com os denominados [professores voluntários] que muitos mesmo sem incentivos nenhuns, têm contribuindo para a manutenção e funcionamento de muitas escolas das zonas rurais.

Portanto, foi a pensar nas condições de trabalho dos alunos, dos professores e na forma como são geridas as escolas, que inquirimos alunos que frequentam a 5^a e 6^a classes de dez escolas, do qual participaram 94 alunos, repartidos em 59 rapazes e 35 meninas, com idade compreendida entre os 9 e 16 anos, conforme mostram o quadro 6 e o gráfico 7. O número de participantes femininos, aparece nesse estudo relativamente baixo, se comparado com a participação masculina, porque foram as meninas, apesar de terem uma média de idade relativamente alta em relação aos rapazes, que apresentaram maiores dificuldades de leitura e escrita. Portanto, dos alunos(as) que abandonaram a sala no momento do preenchimento, foram na sua maioria meninas.

Tabela 6. Idade dos alunos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	9	1	1,1	1,1	1,1
	10	14	14,9	15,4	16,5
	11	21	22,3	23,1	39,6
	12	20	21,3	22,0	61,5
	13	16	17,0	17,6	79,1
	14	12	12,8	13,2	92,3
	15	6	6,4	6,6	98,9
	16	1	1,1	1,1	100,0
	Total	91	96,8	100,0	
Ausente	-1 ³⁸	3	3,2		
Total		94	100,0		

Gráfico 1. Distribuição dos alunos por sexo e idade



³⁸ Valor (-1) identificado na tabela como questionários inválidos (não respondidos ou rasurados)

Portanto, conclui-se dos dados acima referidos, que maior parte dos alunos inquiridos estão dentro das projeções normativas, pelo facto de 61,6% destes apresentar uma idade igual ou não superior a 12 anos, tal como prescreve a Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano (2016) no seu artigo 27º, ponto 2 “o ensino primário tem uma duração de 6 (seis) anos e tem acesso ao mesmo as crianças que completam 6 (seis) anos de idade até 31 de maio do ano da matrícula” ainda diz a mesma Lei no seu ponto 2 do artigo 28º “as crianças com idade compreendida entre os 12 (doze) e 14 (catorze) anos que não tenham concluído a ensino primário, beneficiam de programas específicos de apoio pedagógico para permitir a sua conclusão e os que ultrapassam essa idade devem ser enquadrados no ensino de adultos”.

Dos inquiridos, 90% de alunos gosta da sua escola mesmo não sendo escolhidas por eles, mas pelos pais. Neste questionário é notório da parte dos alunos a falta de uma noção clara dos espaços físicos essenciais para suas escolas e para suas aprendizagens. A exemplo disso, quando se procurou saber destes, se suas escolas têm/tinham o que gostariam que tivesse; nas afirmações a esta questão, 66% dos alunos afirma que sim, mas quando adiante pedimos que assinalassem nos quadros propostos, o que gostaria que tivesse em suas escolas, 67% gostaria que tivesse uma biblioteca, 54% aponta espaços de recreação, 66% diz que gostaria que tivesse um campo para prática de desporto e 69% aponta salas equipadas com meios para aprendizagem da música; conforme ilustram os quadros 8,9,10 e 11

Quadro 8. A sua escola tem o que gostaria que tivesse?

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Não	21	22,3	22,8	22,8
	Não sei	9	9,6	9,8	32,6
	Sim	62	66,0	67,4	100,0
	Total	92	97,9	100,0	
Ausente	-1	2	2,1		
Total		94	100,0		

Quadro 9. O gostaria que tivesse: Espaço para brincar

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Válido	não	39	41,5	41,9
	sim	54	57,4	58,1
	Total	93	98,9	100,0
Ausente	-1	1	1,1	
Total		94	100,0	

Quadro 10. O gostaria que tivesse: Biblioteca

		Frequência	Porcentagem
Válido	Não	27	28,7
	Sim	67	71,3
	Total	94	100,0

Quadro 11. O gostaria que tivesse: Campo de desporto

		Frequência	Porcentagem
Válido	Não	28	29,8
	Sim	66	70,2
	Total	94	100,0

No quadro das preferências, se destacam também as disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências da Natureza para as raparigas e a de Educação Musical e igualmente a de Ciências da Natureza para os rapazes. Para a preferência específica da disciplina de Ciências da Natureza, deduzimos que, talvez, esteja relacionado ao facto desta disciplina abordar assuntos que são familiares e com incidência em assuntos quotidianos dos professores e dos alunos, possibilitando deste modo, maior facilidade de contextualiza-la e, conseqüentemente, menor esforço para sua compreensão.

As preferências, principalmente das raparigas pela disciplina de Língua Portuguesa e de Educação Musical pelos rapazes, levaram-nos a uma reflexão, porque logicamente interpretado e associado às constatações verificadas durante a recolha de dados pelos questionários, foram estas (raparigas) que apresentaram maior dificuldades no seu preenchimento, face às deficiências de leitura e escrita que têm. Por outro, a inexistência de meios musicais nas escolas e as “debilidades” que os professores apontam para

lecionarem a disciplina de Educação Musical, certamente, as percentagens de preferências estariam abaixo daquelas disciplinas que aparentemente são lecionadas sem maiores dificuldades. Mas a realidade revela o contrário.

E entre as disciplinas menos preferidas, quer para as raparigas, quer para os rapazes, assinala-se as disciplinas de Matemática e de Educação Manual e Plástica. Quadro 12, 13 e 14.

Quadro 12. Perspetivas dos alunos(as) pela preferência da disciplina: Ciências da Natureza

Género			Frequência	Percentagem	Percentagem cumulativa
Feminino	Válido	Não	9	25,7	25,7
		Sim	26	74,3	100,0
		Total	35	100,0	
Masculino	Válido	Não	12	20,3	20,3
		Sim	47	79,7	100,0
		Total	59	100,0	

Quadro 13. Perspetivas dos alunos(as) pela preferência: salas com instrumentos musicais

		Frequência	Percentagem
Válido	Não	25	26,6
	Sim	69	73,4
	Total	94	100,0

Quadro 14. Representação de preferência por género: educação musical

Género			Frequência	Percentagem	Percentagem cumulativa
Feminino	Válido	Não	11	31,4	31,4
		Sim	24	68,6	100,0
		Total	35	100,0	
Masculino	Válido	Não	14	23,7	23,7
		Sim	45	76,3	100,0
		Total	59	100,0	

No concernente à relação académica dos alunos com os seus professores e pais, na sua maioria apontam existir boas relações. Mas ressalta-se a opinião de alguns alunos, independentemente da sua representação ser de menor percentagem, é notório que

alguns destes não têm e/ou têm pouca ajuda dos pais nos trabalhos de casa, e nisto, as raparigas são as que apresentam maior frequência; tal como ilustra a quadro 15

Quadro 15. Grau de participação dos pais: trabalhos de casa

Género			Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Feminino	Válido	Nunca	2	5,7	6,3	6,3
		às vezes	9	25,7	28,1	34,4
		Sim	21	60,0	65,6	100,0
		Total	32	91,4	100,0	
	Omisso	-1	3	8,6		
	Total		35	100,0		
Masculino	Válido	Nunca	3	5,1	5,3	5,3
		às vezes	4	6,8	7,0	12,3
		Sim	50	84,7	87,7	100,0
		Total	57	96,6	100,0	
	Omisso	-1	2	3,4		
	Total		59	100,0		

Descrição dos dados fornecidos pelos professores. Opiniões e necessidades

Para administração do presente questionário, foi selecionada uma amostra de 19 professores (das turmas e alunos antes referidos) de dez escolas primárias que lecionam as classes de 5ª e 6ª. Do número de professores inquiridos, apurou-se que o tempo de docência varia entre 4 a 24 anos (Quadro 16) e, para este quesito, as professoras apresentam maior tempo de serviço; o tempo de serviço dos professores nas atuais escolas varia entre 1 a 20 anos (Quadro 17). Quanto às habilitações académicas dos professores inquiridos, 20% é habilitado com o ensino básico, isto é, com a 9ª classe, abrangendo apenas as professoras; 73,7% tem II ciclo do secundário concluído, isto é, 12ª e 13ª classes e 5,3% tem curso superior concluído. Dos níveis académicos referidos apenas 21,1% possui agregação pedagógica ou frequentou uma escola específica de formação de professores; tal como revelam os quadros 18 e 19.

Quadro 16. Tempo de serviço docente

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Válido	4	3	15,8	15,8
	5	1	5,3	21,1
	6	1	5,3	26,3
	8	1	5,3	31,6
	9	1	5,3	36,8
	10	2	10,5	47,4
	11	2	10,5	57,9
	12	2	10,5	68,4
	14	1	5,3	73,7
	24	1	5,3	78,9
	25	3	15,8	94,7
	26	1	5,3	100,0
	Total	19	100,0	

Quadro 17. Tempo de serviço docente na escola atual

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Válido	1	1	5,3	5,3
	2	1	5,3	10,5
	3	1	5,3	15,8
	4	4	21,1	36,8
	5	2	10,5	47,4
	6	3	15,8	63,2
	7	3	15,8	78,9
	8	1	5,3	84,2
	10	1	5,3	89,5
	15	1	5,3	94,7
	20	1	5,3	100,0
	Total	19	100,0	

Quadro 18. Áreas de formação por género

		Frequência	Percentagem	Percentagem acumulativa
Válido	Técnico básico	4	21,1	21,1
	Formação geral	11	57,9	78,9
	Formação de professor	4	21,1	100,0
	Total	19	100,0	

Quadro 19. Nível/ escolaridade dos professores

Género			Frequência	Percentagem	Percentagem cumulativa
Feminino	Válido	Técnico básico	4	36,4	36,4
		Técnico médio	7	63,6	100,0
		Total	11	100,0	
Masculino	Válido	Técnico médio	7	87,5	87,5
		Técnico superior	1	12,5	100,0
		Total	8	100,0	

Os dados constantes nos quadros 18 e 19, embora se refere à uma pequena de amostra de professore(as), confirmam que neste nível de escolaridade (Ensino Primário) o ensino é assegurado na sua maioria por mulheres (professoras) principalmente nas classes iniciais. Os quadros acima referidos, revelam-nos as professoras possuem maior tempo de serviço em relação aos professores; mas apresentam menor grau de escolaridade e sem formação específica. Dada a sua representatividade neste nível e, em particular nas escolas estudadas, inferem-se, que estes condicionalismos, a nosso ver, têm contribuído para o fraco domínio das matérias e metodologias específicas a serem utilizadas na leção das disciplinas. Portanto, a partir desses dados pode-se admitir que os vários insucessos que os alunos apresentam, talvez estejam também associados a estas dificuldades que os próprios professores(as) apresentam, e ademais, o subsistema de ensino primário, particularmente neste espaço geográfico onde se realizou a presente investigação, é assegurado na sua maioria por mulheres (professoras). Mas, a este fenómeno também há um aspeto positivo, que tem a ver com o grau de participação em formações de superação. Ou seja, os dados mostram que as professoras aderem com maior frequência a estes ciclos de formação (associamos aqui também a vantagem de serem a maioria nas escolas estudadas). Quadro nº20

Quadro 20. Grau de participação de formações de capacitação docente

Género			Frequência	Percentagem	Percentagem cumulativa
Feminino	Válido	Algumas vezes	2	18,2	18,2
		Várias vezes	9	81,8	100,0
		Total	11	100,0	
Masculino	Válido	Algumas vezes	4	50,0	50,0
		Várias vezes	4	50,0	100,0
		Total	8	100,0	

Apesar do anonimato em que ocorreu a recolha dos dados, a maior parte dos professores, numa ordem de 84,2% diz estar satisfeito com escola em que trabalha, 31,6% considera aceitável a condição pedagógica e de trabalho para alunos e professores. Tal como procedeu-se com os alunos, os professores também apresentaram um contraste nos seus pronunciamentos ao revelar também um certo desconhecimento sobre as condições que a escola e os alunos precisam ter para além daquelas que têm em sala de aulas. Este contraste consiste no facto de estes terem afirmado que suas escolas tinham condições aceitáveis para a realização do processo de ensino e aprendizagem, e quando solicitados que apresentassem o grau de satisfação relativo às condições nas suas escolas, ambos alegam a falta de espaços e serviços para o apoio ao corpo docente e discente, alegam falta de condições sanitário/higiénicas, da falta de bibliotecas, da insuficiência ou inexistência de quartos de banho para professores e alunos e da falta de transporte escolar público. É ainda notória nos pronunciamentos dos professores uma ligeira confusão entre participação em sessões de refrescamento³⁹ e possuir formação específica académica. Isso está visível no quadro 21 onde 73,7% diz ter formação específica para lecionar no ensino primário, quando antes foi identificado apenas 21,1% dos inquiridos terem frequentado escola de agregação pedagógica, conforme o quadro 21.

³⁹ Expressão corrente em Angola que também designa a formação contínua de professores.

Quadro 21. Formação específica para lecionar no ensino primário

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Não	5	26,3	26,3	26,3
	Sim	14	73,7	73,7	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

É notória entre os respondentes a existência de boas relações entre si. Talvez daí a grande solidariedade referida por estes, quando se confrontam com dificuldades relacionadas com a lecionação de uma certa disciplina ou matéria; tal como mostra o quadro 22.

Quadro 22. Recurso do professor para ultrapassar dificuldades relativas ensino de algumas matérias

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Procurar ler mais	1	5,3	5,6	5,6
	Recorrer aos colegas	17	89,5	94,4	100,0
	Total	18	94,7	100,0	
Ausente	Sistema	1	5,3		
	Total	19	100,0		

Descrição de dados referentes aos diretores de escolas. Opiniões e necessidades.

Neste estudo a par dos professores e alunos, também participaram cinco (5) diretores das dez (10) escolas selecionadas, para colher deles pontos vista e opiniões das condições de trabalho existentes e aquelas que desejariam, na base das exigências normativas e sociais. A recolha destas opiniões foi feita a partir de um inquérito por questionário (apêndices 3), construído na base de questões objetivas e subjetivas e preenchido sem interferências de terceiros. À semelhança da estruturação dos questionários anteriores (dos alunos e professores), a este começou-se também por solicitar que os inquiridos (diretores) assinalassem suas habilitações académicas, tempo que exerce o cargo e em particular na escola atual, a idade e também o sexo. O levantamento/conhecimento destes dados para um trabalho de investigação, torna-se extremamente importante, pois dá uma ideia clara ao investigador, sobre as características dos inquiridos e também permite/ajudam o investigador na compreensão do comportamento do inquirido no concernente ao preenchimento e aos relatos das

questões mais subjetivas. Porém, destes preliminares apurou-se que 80% destes diretores estão habilitados com a 12ª classe (II ciclo concluído) e 20% correspondente a um (1) possui o ensino superior. Todos os inquiridos são do sexo masculino (quadros 23 e 24) embora dados anteriores fornecidos por professores nos revelassem que maior parte dos professores inquiridos em dez escolas sejam do sexo feminino. Esta discrepância justifica-se pelo facto de hoje se admitirem para cargos de diretores, apenas os professores habilitados no mínimo com a 12ª Classe. Tal como vimos em tabelas anteriores, infelizmente as professoras são as que possuem habilitações académicas mais baixas. Mas lembramos aqui, que a nossa investigação trabalhou apenas em 5 diretores, das escolas dez (10) escolas seleccionadas.

Quadro 23. Nível académico dos inquiridos

		Frequência	Percentagem	Percentagem acumulativa
Válido	Técnico médio	4	80,0	80,0
	Técnico superior	1	20,0	100,0
	Total	5	100,0	

Quadro 24. Distribuição dos inquiridos por sexo

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Masculino	5	100,0	100,0	100,0

Quanto às áreas de formação, apenas um tem formação específica ou ter frequentado uma escola de formação de professores, os outros são habilitados com formação geral ou não específica, ver quadro 25

Quadro 25. Áreas de especialização dos inquiridos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Formação Geral	4	80,0	80,0	80,0
	Formação de Professor	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Os diretores inquiridos, na sua maioria exercem o cargo há poucos anos. Ou seja, os dados mostram-nos que o tempo que exercem esses cargos nas escolas atuais

correspondem com o tempo total em que exercem o cargo. Isso revela-nos que tem havido uma rotatividade nas direções das respectivas escolas; quando algumas destas datam de há mais de vinte anos de existência.

Relativamente à frequência de participações em formações de capacitação (v. quadro 28), os inquiridos apresentam frequências regulares e aceitáveis, se atendermos ao tempo que dirigem as atuais escolas (em anos). Ver os quadros 26 e 27.

Quadro 26. Tempo do exercício ao cargo de diretor

		Frequência	Percentagem	Percentagem acumulativa
Válido	1	1	20,0	20,0
	2	1	20,0	40,0
	3	2	40,0	80,0
	4	1	20,0	100,0
	Total	5	100,0	

Quadro 27. Tempo em que dirigem as atuais escolas

		Frequência	Percentagem	Percentagem acumulativa
Válido	1	1	20,0	20,0
	2	1	20,0	40,0
	3	2	40,0	80,0
	4	1	20,0	100,0
	Total	5	100,0	

Quadro 28. Participação em formações

		Frequência	Percentagem	Percentagem cumulativa
Válido	2 vezes	1	20,0	20,0
	3 vezes	1	20,0	40,0
	Mais de 4 vezes	3	60,0	100,0
	Total	5	100,0	

Os diretores inquiridos consideram boas as condições das escolas que dirigem e as condições em que os professores e alunos realizam as atividades pedagógicas. Para nós, nas vestes de investigador, seria um paradoxo se compararmos com as afirmações dos atores anteriores (alunos e professores). Mas deixa ser paradoxo, quando os mesmos diretores ao assinalarem o que suas escolas não têm e que gostariam que tivessem vão ao encontro das afirmações dos alunos e professores, portanto, havendo unanimidade na abordagem das necessidades. Por isso, admitimos mais uma vez as limitações que os

participantes a este estudo apresentam quando se trata de abordagens sobre as condições de trabalho para uma escola. Ou seja, a opinião sobre as condições da escola em geral é uma questão política que apela à conformidade, enquanto a opinião sobre as condições em particular é uma questão técnica que pede conhecimento e informação. Voltamos à onnipresença das vertentes técnica e política na administração da educação.

Nesta circunscrição da província onde se realizou este estudo, aliás, é quase um caso geral do país, as escolas primárias não têm um orçamento para acudir às situações mais prementes que possam ocorrer (ausência de uma autonomia financeira). Em função da ausência desta dotação financeira às escolas, procuramos saber das direções de escolas como têm sabido ultrapassá-las, uma vez que neste nível de escolaridade o custo de despesas é totalmente assegurado pelo estado. Para esta situação, destaca-se a unanimidade dos inquiridos ao afirmarem que o recurso tem sido, fundamentalmente quando se trata de materiais escolares como livros, carteiras, papel, quadro e outros meios de uso diário, recorrerem às autoridades administrativas locais (administração, municipal ou comunal e à direção municipal da educação) e, quando as necessidades têm a ver com a melhoria das infraestruturas, como por exemplo, colocação ou reparação das portas, janelas, teto e nalguns casos na ampliação de salas de aulas, são as comissões de pais criadas a cada uma das escolas que dá solução do problema sob indicação prioritária da direção da escola, tal como nos apresentam os quadros 29 e 30. Portanto, as comissões de pais e encarregados de educação⁴⁰ criam um fundo financeiro domiciliado em bancos, onde cada membro da comissão faz uma contribuição mensal, cuja gerência dos valores arrecadados é da competência desta mesma comissão

Quadro 29. Recurso para solução das necessidades escolares: autoridades administrativas

		Frequência	Percentagem
Válido	Não	1	20,0
	Sim	4	80,0
	Total	5	100,0

⁴⁰ Em função do conhecimento profundo que o investigador tem sobre as comissões de pais e encarregados de educação, não foram feitas entrevistas à estes membros para colher outras informações sobre o seu funcionamento.

Quadro 30. Recurso para solução das necessidades escolares: Pais e encarregados de educação

		Frequência	Percentagem
Válido	Não	2	40,0
	Sim	3	60,0
	Total	5	100,0

Quanto à formação do corpo docente que compõe suas escolas, 60% dos inquiridos diz que não tem formação para trabalhar no ensino primário e, para que estes professores melhorem ou aperfeiçoem suas práticas a este nível de escolaridade, as direções das escolas promovem regularmente encontros ou seminários de formação, encontros pedagógicos quinzenais; ou ainda embora de forma diminuta, algumas têm como alternativa a solicitação de especialistas para o acompanhamento das aulas. Vejamos os quadros 31,32 e 33.

Quadro 31. Estratégias adotadas para superação⁴¹ dos professores: Seminário de formação

		Frequência	Percentagem
Válido	Não	1	20,0
	Sim	4	80,0
	Total	5	100,0

Quadro 32. Estratégias adotadas para superação dos professores: por acompanhamento de especialistas

		Frequência	Percentagem
Válido	Não	4	80,0
	Sim	1	20,0
	Total	5	100,0

Quadro 33. Estratégias adotadas para superação dos professores: encontros pedagógicos

		Frequência	Percentagem
Válido	Não	1	20,0
	Sim	4	80,0
	Total	5	100,0

⁴¹ Corresponde a formação contínua

Em documentos oficiais, está definido por turma um número não superior a 35 alunos. E quando procuramos saber das direções de escola que fizeram parte deste estudo, sobre a constituição das turmas nas suas escolas, apurou-se nas suas respostas que o número de alunos em algumas turmas excede e noutras excede bastante. O que implica dizer que as escolas em que se cingiu a nossa investigação apresentam alunos acima do que é definido em documentos. Contrariamente a outros níveis de ensino, o ensino primário apresenta um desequilíbrio no rácio número de alunos versus número de salas de aulas (Pedro, 2015, pp. 304–317). E como solução para este fenómeno, diz o autor, que as escolas adotaram outras medidas, que passam pela implementação de três turnos letivos (7h00-10h00; 10h00-14h00 e 14h00-17h00) desvirtuando-se assim àquelas orientações que são referidas nos documentos oficiais, em que um período letivo compreende 5 horas (7h30-12h30 e 13h00-17h00). Estas medidas, de um lado são social e humanamente aceitáveis, na medida em que estas escolas possam albergar mais alunos, evitando desse modo turmas ao ar livre e maior integração de alunos no sistema de educação e ensino. Mas tecnicamente falando, as adoções destas estratégias impedem o cumprimento dos conteúdos programáticos face à redução dos tempos letivos semanais, que passam de 24 para 19 nas quatro primeiras classes e de 29 para 24 nas últimas duas classes (5ª e 6ª). A redução letiva diária e semanal, afeta as estimativas letivas anuais previstas no próprio currículo do ensino primário que passa de 720 para 570 tempos letivos nas primeiras 4 classes tempos; e para as duas últimas classes está previsto um total de 870 tempos letivos, que passam para 620 tempos. A estratégia em si, embora apresente implicações negativas do ponto de vista técnico e normativo, ainda se revela necessária e importante para o atual contexto educativo angolano e da escola primária em particular.

Para distribuição de turmas aos professores, os inquiridos dizem, das alternativas constantes nos questionários, que os critérios assentam essencialmente na experiência profissional e no nível académico. Ainda para estas direções de escola, existem boas relações com a comunidade e, particularmente com a comissão de pais e encarregados de educação. Pelos relatos anteriores, admite-se a existência destas boas relações, basta lembrar a forma como estas comissões participam na solução dos problemas das escolas.

Relativamente aos cumprimentos das atividades programadas pelas escolas, os diretores fazem uma avaliação positiva quer dos alunos quer dos professores no cumprimento e concretização das ações e orientações, ver quadros 34 e 35. A despeito

dessa afirmação, pode-se questionar as razões que expliquem a presença de alunos nestas classes com dificuldades de escrita e leitura, quando alegadamente são cumpridos os planos curriculares.

Quadro 34. Grau de cumprimentos pelos alunos dos programas escolares

		Frequência	Percentagem	Percentagem cumulativa
Válido	Bom	5	100,0	100,0

Quadro 35. Grau de cumprimento pelos professores dos programas escolares

		Frequência	Percentagem	Percentagem acumulativa
Válido	Bom	4	80,0	80,0
	Muito bom	1	20,0	100,0
	Total	5	100,0	

4.1 Estado atual das condições organizativo/pedagógico e infraestruturais das escolas estudadas. Comparação das informações obtidas por questionário e por observação.

Na base das constatações obtidas através de observações sistemáticas levadas a cabo pelo investigador (autor do trabalho) com recurso aos registos e nalguns casos limitando-se apenas a observar, foi possível verificar na base de três dimensões (aspetos físicos, sociais e meios escolares) subdimensionados em vários itens constantes da grelha de observação elaborada para o efeito. De entre os vários aspetos e acontecimentos mais relevantes observados, realçam-se, por exemplo, a inexistência de campo para a prática de desporto na maioria das escolas, a falta de bibliotecas escolar, a não existência das cantinas escolares ou a falta de condições para funcionar, a insuficiência ou mesmo a falta de espaços para os professores preparem suas lições, repousarem durante o intervalo ou receber alguém que os queira contactar, insuficiência de casas de banho quer para professores(as) quer para alunos(as), e as poucas existentes não tem condições de funcionamento devido a problemas técnicos e a falta de água. Na maioria das escolas observadas constatou-se falta de energia elétrica e água canalizada, dificultando deste modo o uso de equipamentos e meios eletrónicos durante as aulas e não só. Para uma escola que pretenda ser atrativa e inclusiva, sem estes espaços e meios,

jamais serão alcançados estes intentos uma vez que a escola não consegue satisfazer as necessidades mais prementes tanto dos professores como dos alunos durante a permanência destes nos espaços escolares. Procurar satisfazer tais necessidades longe dos recintos escolares, não apenas compromete o cumprimento do horário, mas também causa o absentismo ou atrasos constantes dos alunos às aulas. Talvez admitamos aqui também, tal como se observou, que a pouca aproximação entre raparigas e rapazes, entre professores e professores durante os intervalos devem-se a falta destes espaços que serviriam de congregadores, independentemente do género (sexo). Por exemplo, verificamos durante a fase das observações, que durante os intervalos há uma tendência de segregação nas brincadeiras dos alunos, ou seja, os rapazes juntam-se em grupinhos assim como as raparigas, para realizarem jogos com tendências a cada género. Estamos a falar dos rapazes praticarem futebol, competição de corridas de velocidades e para meninas o jogo do salto da corda, jogo da macaca, da garrafinha⁴², enfim. Portanto, estas tendências separatistas impedem a inclusividade dos alunos nos espaços escolares e, conseqüentemente, a solidariedade e aceitação de partilha entre alunos de sexo oposto.

Do ponto de vista organizativo, na maioria das escolas em que foram realizadas observações, constatou-se que as direções das escolas e os professores chegam pontualmente, isto é, dez minutos antes do início das aulas (7h30 para o período da manhã e 13h00 para o período da tarde). Mas viu-se o contrário por parte dos alunos. Esta falta de pontualidade tem sido impasse para o início pontual das aulas. Ainda foi possível ver que nos dias em que os alunos têm paradas matinais e/ou vespertinas, o início das aulas fica ainda mais prejudicado. A par do arranque tardio das aulas por fatores já apontados, também se constatou que os alunos do período anterior deixam as salas de aulas totalmente desarranjadas (sujas, papéis ao chão, carteiras mal posicionadas); e isso tem obrigado os alunos quer de um ou outro período a retirar mais alguns minutos no tempo de aulas para dedicarem-se à organização e limpeza das salas. Na maioria das escolas constatou-se que possuem entre uma ou duas funcionárias de limpeza e dentro daquilo que estas podem fazer, atendendo ao número de salas de aulas, priorizam a limpeza dos gabinetes e, se o tempo permitir, algumas salas também. Daí o

⁴² É um jogo constituído por duas equipas de dois ou três membros para cada. Os objetos necessários para o jogo são: uma bola; uma ou duas garrafas vazias e areia. As regras do jogo consistem em uma das equipas colocar-se aos extremos e a outra no centro junto às garrafas e ao monte de areia. A equipa que se encontra nos extremos vai jogando a bola com intuito de acertar a equipa adversária que está ao meio. E esta equipa (ao meio) vai esquivando a bola e ao mesmo tempo vão enchendo as garrafas com areia. Caso encham as garrafas sem serem acertados, esvaziam-na até ficarem sem areia.

envolvimento dos alunos neste tipo de atividade. Relativamente ao assunto da higienização das salas de aulas, fica expresso que a escola deve ser o espaço onde as atividades de casa tenham sequência e vice-versa. Com isso queremos dizer que as crianças/alunos desde muito cedo devem ser responsabilizadas pelas atividades domésticas básicas, como arrumar o seu quarto, limpar quando suja, colocar as coisas nos devidos lugar, enfim. Este conjunto de ações visa criar nelas noções de estética, de higiene e responsabilização pelos atos. E isso só será possível se a escolas e as famílias caminharem, coordenarem e tiverem uma mesma linguagem na educação dos alunos/filhos.

Quanto à pontualidade dos alunos e à forma de apresentação (higiene da bata escolar, estado do material escolar), as direções de escolas devem despertar os pais sobre estes aspetos. Os alunos fazem referência nos questionários de que muitos não têm ajuda escolar nos trabalhos de casa, para além do professor, face à falta de tempo dos pais ou por não serem alfabetizados. Portanto, para muitos encarregados de educação o mais importante é conseguir a vaga na escola e alimentar o filho e tudo o resto é da responsabilidade da escola e dos professores. É preciso mostrar aos pais o quão são importantes no processo de formação de seus filhos independentemente da sua condição. Ajudar o filho para o seu rendimento escolar não se restringe ao trabalho intelectual, mas sim em ajudá-los a saberem aproveitar o tempo de que dispõem no período que se encontra em casa. Implica isso dizer que os pais devem orientar os filhos a repartirem o tempo por ações, isto é, para brincadeiras, para refeições, para estudo, para trabalhos domésticos e para descanso. Com isso estarão não só a contribuir para o crescimento intelectual, mas também desenvolver nas crianças, os princípios éticos e estéticos.

Relativamente aos aspetos pedagógicos, que no instrumento de observação utilizado apelidamos de aspetos escolares, se constatou que existem no interior das salas quadros pretos ou verdes, carteiras (num número insuficiente), os alunos possuem manuais apenas de algumas disciplinas, maior parte das salas de aulas observadas não possuem secretária do professor, faltam armários para os alunos e professores guardarem os materiais, enfim.

Tal como referimos anteriormente, alguns aspetos de ordem pedagógica, como hora de início de aulas são afetados por questões de organização e disciplina que as escolas apresentam.

Em síntese, a partir das informações obtidas dos alunos, professores, diretores, bem como pelas observações, pode-se aferir que não existem grandes desfasamentos nos seus relatos. Porém, importa aqui salientar o fraco conhecimento dos inquiridos acerca das condições necessária para uma escola que possam favorecer as suas atividades (ensinar e aprender). Pensar que a existência de quadro, carteiras e manuais seja suficiente para o processo de ensino e aprendizagem, é uma visão bastante reducionista, uma vez que a simples presença destes meios numa determinada escola ou sala de aulas, não serem suficientes para caracteriza-las ou enquadra-las no quadro das tipologias de infraestruturas escolares antes referidas

Independentemente da insuficiência de infraestrutura de apoio ao processo de ensino e aprendizagem nas respetivas escolas, da falta de recursos, foi perceptível durante o período em que decorreu o trabalho de campo (observação e aplicação dos questionários), o entusiasmo quer dos alunos, quer dos professores, do trabalho que realizam e por fazerem parte daquelas comunidades escolares. E ainda, foi notório durante a recolha destes dados, à medida que os inquiridos foram preenchendo os questionários, iam tomando consciência do que realmente suas escolas têm ou devem ter para a prossecução dos objetivos constantes nos normativos nacionais assim como aqueles pretendido por cada instituição, tendo como referência os projetos pedagógicos que os orientam e os regulamenta. A não alocação de recursos financeiros e de material escolar às escolas tem contribuindo para fracasso de muitas ações que os professores se propõem a fazer ao longo do ano letivo. Estamos a falar em incumprimento de programas (dito pelos diretores e supervisores), dificuldades de avaliar e fazer um acompanhamento individual dos alunos.

4.2 Enquadramento das entrevistas dos atores escolares (diretores e supervisores) nos modelos organizacionais: o político e o burocrático

Nesta secção do trabalho, face aos grandes constrangimentos das escolas e as dificuldades que os alunos e professores apontam nos questionários e outros referidos nas grelhas de registos das observações, procurou-se através de entrevistas apurar dos diretores de escola, dos supervisores escolares e dos sindicatos, as decisões e perspetivas de solução, com vista à minimização de tais constrangimentos, tendo como base os normativos institucionais e as iniciativas/estratégias locais (de cada escola ou região).

Para análise das decisões e perspectivas que têm sido tomadas pelos agentes educativos quer a partir dos normativos, quer a partir das iniciativas individuais ou por consenso, fez-se recurso aos modelos de análise organizacional burocrático e político. O recurso aos modelos de análise (burocrático e político) neste trabalho, para interpretação das informações obtidas pelas entrevistas e não só, consistiu na essência que cada um destes modelos, oferece para a compreensão do funcionamento, da relação tanto vertical como horizontal dos membros da comunidade escolar, e fundamentalmente, identificar os mecanismos usados pelas instituições escolares e seus agentes para dar soluções aos possíveis constrangimentos que possam ocorrer.

A partir dos pressupostos acima referidos relativos aos modelos de análise, foi feita a análise das entrevistas com vista ao seu enquadramento nos parâmetros burocráticos e da mediação. Tal como frisamos no capítulo da metodologia, optou-se nesse estudo pela entrevista de tipo semidiretiva ou semidirigida. Considerando que no referido estudo participaram agentes de educação com visões, perspectivas e áreas de formação e atuação diferentes, apesar das questões serem idênticas (no caso dos diretores e supervisores), recorreremos à análise de conteúdo por temáticas com vista a compreender e descrever as expressões e juízos que os entrevistados exteriorizam (Bardin, 2009). Esta autora fala, por exemplo, da dificuldade para análise de entrevistas, que segundo ela, reside ou deve-se a um paradoxo, no qual o analista confronta-se com um conjunto de entrevistas onde o objetivo final é poder inferir algo, através dessas palavras, a propósito de uma realidade (psicológica, sociológica, histórica ou pedagógica) representativa de uma população de indivíduos ou de um grupo social. Por esse facto, apela a autora:

“a análise de conteúdo da entrevista é muito delicada. Este material verbal exige uma perícia muito mais dominada do que a análise de respostas a questões abertas ou à análise de imprensa” (Bardin, 2009, p. 90)

Na base dos pressupostos (dificuldade na análise de conteúdo das entrevistas) elencados por Bardin, procurou-se interpretar as falas dos entrevistados com base a uma dualidade de análise; isto é, análise temática (descrevendo-as) e através dos modelos de análise (lógicas burocráticas e lógicas de mediação), que os diretores, supervisores e sindicatos de professores apresentam, tendo também em consideração as medidas e as perspectivas de solução das dificuldades por eles apontadas. Em perspectiva aos modelos

de análise adotados, apresenta-se mais adiante um quadro síntese que mostra as tipologias de necessidades identificadas, descrição das mesmas e o enquadramento destas, nas lógicas burocráticas e de mediação (política). O recurso às lógicas burocráticas e de mediação, para a análise descritiva das entrevistas, visa essencialmente compreender de que forma é que os atores educativos face às sucessivas reformas/mudanças do sistema de educação e ensino, e às orientações centralmente concebidas, têm permitido à escola e, especialmente aos professores e gestores de escolas, responderem a tais exigências, sem se esquecer das condições das escolas e às capacidades cognitivas e sociais dos seus recursos humanos. Para Ferreira (2005), as lógicas burocráticas vêm tendo bastante influência sobre as escolas, que se consubstanciam na definição dos procedimentos uniformizadores, nos projetos-documentos escritos, no formalismo de órgãos e reuniões, no predomínio de práticas de representação formal. Por isso, em suas entrelinhas, o autor defende a necessidade de se passar das lógicas burocráticas para as lógicas de mediação, com vista a garantir a participação menos formal e mais espontânea, de modo a que as exigências e os desafios colocados aos professores, tenham em referência a (re)valorização do trabalho pedagógico, nas dimensões da informalidade e da autenticidade, da flexibilidade e da criatividade. Nessa ideia das lógicas, Formosinho, ao referir-se às «lógicas territoriais e lógicas afinitárias», salienta que;

“as escolas servem populações diferentes, têm recursos físicos e equipamentos desiguais e têm desempenhos e resultados desiguais. A uniformidade abstrata da lógica burocrática estende um manto normativo nivelador destas desigualdades concretas” (João Formosinho, 2005, p. 311)

E quanto à participação, Formosinho também é de opinião que esta seja mais alargada. Fazendo um enquadramento deste alargamento proposto pelo autor, às lógicas de mediação, retemo-nos na conceção relativa à participação alargada, onde o mesmo afirma que;

“deriva de uma conceção de escola não apenas como a comunidade residente de docentes, discentes e funcionários, mas como uma verdadeira comunidade educativa. Esta conceção abrangente implica a participação dos diretamente interessados e afetados pela ação educativa dessa comunidade residente (pais e outros agentes educativos) na vida da escola e nos seus órgãos decisórios” (João Formosinho, 2005, p. 313).

É na base dos pressupostos das lógicas burocráticas e de mediação, que procuramos analisar as posições dos diretores de escolas, dos supervisores escolares e dos pronunciamentos dos sindicatos, partindo das transcrições das entrevistas concedidas, identificando para o efeito, as tipologias de necessidades e descrição de cada uma e, posteriormente, as propostas de soluções por eles apontadas, numa tentativa de solução assente na orientação quer normativa, quer de negociação.

Quadro 36. Análise temática das entrevistas dos diretores de escola e seu enquadramento às lógicas burocráticas e de mediação

Tipologias de necessidades	Descrição temática	Propostas de solução	
		Lógicas burocráticas	Lógicas de mediação
Materiais, meios e espaços escolares	Insuficiência de salas de aulas e de outros espaços	Limitação na admissão de alunos;	Negociação com parceiros (igrejas) para cedência de espaços; Solicitar apoios à comissão de pais
	Falta de carteiras e manuais para alunos	Alunos obrigados adquirir meios pessoais (cadeiras, banquinhos);	Os professores passam os apontamentos no quadro ou obrigados a ditar
		Algumas disciplinas não são lecionadas.	
	Excesso de números de alunos matriculados	Colocar alunos em listas de espera;	Implementação de três turnos diurnos; Atribuir aos professores um número alunos acima do estabelecido;
Nível de aprendizagem	Os alunos não apresentam os níveis	Transitam (classes de	Uso de técnicas de remediação em sala de

dos alunos	de aprendizagem desejados	transição automática) de classe por imperativo da lei;	aulas; Solicitar aos pais que coloquem seus filhos nos centros de explicação
Desempenho/ trabalho dos professores	Fraco cumprimento dos programas de ensino	Consequências da monodocência (os professores ensinam o que é possível e ao seu alcance)	
	Fraco domínio dos conteúdos	Reuniões quinzenais para planificação de conteúdos	Promoção seminários de capacitação em matérias que os professores apresentam maiores dificuldades
	Insuficiência de material de apoio ao ensino	Algumas disciplinas e matérias não são lecionadas	Os professores passam os conteúdos no quadro; Professores obrigados a adquirirem materiais por meios próprios

Dos dados constantes na tabela resultantes dos relatos dos entrevistados agrupados em temáticas, é perceptível que as direções de escolas têm encontrados sérias dificuldades para dar respostas aos problemas das escolas, dos alunos e dos professores, fazendo com isso recorrer à aplicação de medidas normativas (modelo burocrático) independentes das condições e consequências que estas possam causar. É, por exemplo, o caso das escolas que possuem alunos, quer de classes de transição automática, quer de transição ou de exame, não encontrarem medidas para ajudá-los a ultrapassar as dificuldades que apresentam, alegando a falta de materiais e de condições de trabalho para os professores e alunos, e pela obediência às normas que estabelecem a transição de classe (para as de transição automática) mesmo sem apresentar os níveis de conhecimentos requeridos para o efeito. Mas também, é notória por parte de outras escolas, a implementação de mecanismos que tendem para as lógicas de mediação, tendo em vista a suavizarem as insuficiências das condições de trabalho e das orientações normativas, através de um diálogo permanente com os pais para obtenção

daquilo que a escola devia oferecer e, por incapacidade quer profissional quer material, não pode dar. Estamos a nos referir de as direções de escolas solicitarem aos pais a aquisição de manuais por meios próprios, estamos a nos referir das escolas solicitarem aos pais a inscreverem seus filhos nos centros de explicação e, também, da implementação de seminários de capacitação dos professores, para além daqueles que se realizam periodicamente sob orientação e iniciativa da direção da educação a nível local.

Quadro 37. Análise temática da entrevista coletiva dos supervisores escolares

Tipologias de necessidades	Descrição temática	Propostas de solução	
		Lógicas burocráticas	Lógicas de mediação
Materiais, meios e espaços escolares	Insuficiência de salas de aulas e de outros espaços	Limitação na admissão de alunos;	Criação de mais turmas, embora ao ar livre; Solicitar apoios à comissão de pais
	Insuficiência de carteiras e manuais para alunos	Alunos obrigados adquirir meios pessoais;	Os professores passam os apontamentos no quadro ou então são ditados
		Algumas disciplinas não são lecionadas.	
	Excesso de números de alunos matriculados	Em alguns locais, orienta-se que sejam matriculados todos aqueles que acorrem às escolas para realizar matrículas, independentemente das condições existentes	Implementação de três turnos diurnos; Atribuir aos professores um número de alunos acima do estabelecido;
Nível de aprendizagem dos alunos	Os alunos não apresentam os níveis de	Não pontualidade dos alunos;	Indicar atividades específicas em função das debilidades dos
		Falta de manuais;	

	aprendizagem desejados	Fraco domínio dos conteúdos pelos professores;	alunos; Reforço na cooperação escola-família; Atender o pedido dos pais que solicitam não transição do filho, independentemente de frequentar classe de transição automática
		Pouca valorização do trabalho escolar por parte de algumas famílias;	
Desempenho/ trabalho dos professores	A maior preocupação para muitos professores é o cumprimento do horário laboral	Os professores não podem fazer muito devido ao elevado número de alunos por turma	Aumento de salas de aulas e recrutamento de mais novos professores colaboradores
		Para satisfação das necessidades básicas, os professores dedicam-se às outras atividades	Propor às entidades competentes, a melhoria dos salários
	Fraco domínio dos conteúdos	Algumas disciplinas como Educação musical e Educação Laboral, não são lecionadas	Promoção seminários de capacitação em função das debilidades específicas
	Insuficiência do material de apoio ao ensino	Algumas disciplinas e matérias não são leccionadas	Os professores passam os conteúdos no quadro; Professores obrigados a adquirirem materiais por meios próprios

Numa sucinta análise, tal como descrevemos as perspetivas dos diretores de escola a partir das tipologias das necessidades identificadas nos seus relatos, os supervisores escolares também apresentam suas perspetivas e necessidades, e sobretudo, para as questões relacionadas com as condições de trabalho dos professores e dos alunos, com a questão da disponibilidade de recursos, com a formação e (in)capacidade dos professores lecionarem ou não algumas disciplinas, e ainda com fraco contributo de alguns pais e encarregados de educação no incentivo e acompanhamento académico de

seus educandos. Dada a figura do supervisor (seu papel e perfil) a sua intervenção no processo de ensino e aprendizagem, reveste-se de maior autonomia comparativamente à do diretor. E isso está visível nas propostas de solução (v. quadros 36 e 37) onde os supervisores tendem a apontar os problemas das escolas, dos alunos e dos professores com mais propriedade e profundidade. E além do mais, se os diretores tendem para solução dos problemas apegando-se fortemente aos normativos (modelo burocrático), os supervisores evidenciam o modelo político (lógicas de mediação) como via de se encontrar soluções para os problemas identificados, propondo aos professores e às direções de escolas a via da inovação, tendo como base o prescrito, sem no entanto, incorrerem em “infidelidade normativa” (Lícínio C. Lima, 2001).

O diretor de escola numa instituição escolar, principalmente no contexto no qual foi realizado o presente estudo, em que vigora a “regulação de tipo burocrático e administrativo” (Barroso, 2006b), caracterizada por uma rede complexa de normativos que reforçam a intervenção da administração central; fazem com que o diretor (que é nomeados por entidades centrais) seja um fiel cumpridor dos normativos, embora estes possam colidir com os interesses da comunidade escolar. Portanto, mais do que um “profissional pedagógico” (Barroso, 2006b), o diretor converte-se num “instrumento” materializador apenas de orientações superiores, ignorando o contexto em que ocorrem os processos.

Perspetivas e necessidades dos sindicatos do setor da educação

Quer os pronunciamentos dos diretores, quer os pronunciamentos dos supervisores, não estão muito aquém das necessidades e perspectivas que os sindicatos de professores, como o SINPROF (sindicato nacional de professores) e a APA (associação de professores angolanos)⁴³ apresentam para o setor da educação. Recentemente em debates públicos no canal da Televisão Pública de Angola (Fórum TPA), em alusão à abertura do ano letivo 2018; o representante do sindicato de professores (SINPROF) referiu-se aos grandes problemas que têm afetado o setor da educação, realçando a necessidade de se melhorarem as condições de trabalho e de vida dos alunos e dos professores. Neste melhoramento, o sindicalista chama antes de mais, atenção aos seus filiados a elevarem a sua vocação e a comprometerem-se com o

⁴³ Extratos do debate “ano letivo 2018” emitido no 29/01/2018 no programa Fórum TPA na Televisão Pública de Angola, e da intervenção dos sindicatos no ato de abertura do ano letivo 2018, presidida pelo Presidente da República na Província do Namibe.

magistério. Para isso, exige maior rigor e transparência na contratação de novos professores, ou seja, é preciso que sejam admitidos à esta atividade candidatos com o perfil de docência. Um outro aspeto apontado pelos sindicatos que tem dificultado tanto o trabalho dos professores assim como dos alunos, tem a ver com a superlotação das turmas, que comportam para alguns contextos entre 60 e 70 alunos (lembramos aqui o número já apontado pelos supervisores escolares). A qualidade de ensino para o SINPROF, depende do número de alunos por sala, da formação do professor, dos equipamentos escolares e da existência de outros espaços, como as bibliotecas.

As escolas, na perspectiva dos sindicatos, devem ser construídas dentro dos padrões da higiene escolar; para isso é necessário alocar mais verbas para o setor. Para estes, a má estrutura arquitetónica das escolas tem contribuindo para o fraco aproveitamento dos alunos. Por exemplo, as janelas devem ser posicionadas de modos a permitirem a circulação do ar e absorção da luz solar.

Os sindicatos mostram-se também preocupados com as distâncias entre as residências dos alunos e as escolas, fazendo com que muitas vezes o próprio aluno chegue à escola já cansado. Outras preocupações que sindicatos realçam, prendem com a necessidade de expandir a merenda escolar a todas escolas, a necessidade de verem implementados os subsídios de deslocação e isolamento para os professores que trabalham no interior das províncias e um maior acompanhamento por parte dos pais a seus filhos.

Em assembleias de carácter provincial que os sindicatos de professores promovem regularmente, das quais, através de um instrumento previamente elaborado tenho registo todas ocorrências enquanto professor e pesquisador, é notória a adesão dos filiados (professores) a estes fóruns, revelando deste modo existir um grau de relacionamento aceitável entre sindicatos e filiados. Lembramos que nesta circunscrição do País (Huíla) evidenciam-se os sindicatos SINPROF e UNTA, dado o número de filiados que participam das atividades que estes promovem e pela visibilidade das ações que realizam em todo o território da Província. Nestes encontros, os filiados expõem as suas grandes preocupações de vária ordem, e os sindicatos apegando-se aos normativos, como a Lei Geral do Trabalho, as leis que regulamentam o sistema de educação e ensino (Lei de Bases, Quadro Orgânico do Estatuto da Carreira Docente, bem como aos aspetos de ordem didático-pedagógico) proporcionam explicações necessárias com vista a suprir estas preocupações. Os apoios dos sindicatos não se limitam somente à informação sobre as legislações, mas também no incentivo dos filiados a dedicarem-se

mais nas suas atividades, a superarem-se acadêmica e profissionalmente tendo em vista o melhoramento das suas práticas, e deste modo contribuir para a melhoria da qualidade de educação e ensino. Outro aspeto não menos importante evidenciado nestes fóruns, prende-se com a responsividade social que os sindicatos proporcionam aos seus filiados. Estamos a nos referir da ajuda de custos com a saúde que os sindicatos proporcionam aos seus filiados. Ou seja, para os filiados que cumprem com alguns dos seus deveres como por exemplo, o pagamento pontual das quotas, estes e suas famílias diretas [esposa(o), filhos(as)] beneficiam de um desconto de 50% do valor a pagar em consultas médicas, quando estas são efetuadas em clínicas privadas que têm parcerias com os respetivos sindicatos. E ainda tem sido notório nestes encontros, o apelo dos responsáveis dos sindicatos à solidariedade entre filiados, numa tentativa de apoio aos professores que apresentam não apenas dificuldades com o trabalho pedagógico que realizam, mas também dificuldades sociais.

Conclusão Geral

1. Conclusão geral

Como forma de se atribuir respostas às inquietações que no princípio da investigação nos propomos dar/responder, eis o momento, onde de forma mais segura e com mais convicção, apresentamos a causa do comportamento antes questionado quer por parte dos professores, quer dos alunos. Nas ciências físico-químicas, é comum ouvir-se «toda reação é consequência de uma ação»; com esta passagem, queremos “insinuar” que quando não se tem o que gostamos (quer em nossas casas, nos locais de trabalho, na escola), tendemos a encontrar num outro lugar, mesmo que este deslocamento, por vezes nos traga consequências.

No início deste trabalho, para lembrar, nos interrogamos do porquê das crianças/alunos estariam fora das salas de aulas ou longe dos recintos escolares, em pleno período letivo, e igualmente, também nos perguntamos a que se devia o baixo grau de permanência de professores em suas escolas nos períodos (não letivos) dedicados às planificações de lições, troca de experiências e partilha com outros professores, receção de alunos e pais que queiram dialogar com professores, enfim. Destas inquietações definiram-se as perguntas de investigação e os objetivos que se pretendem com a investigação. Sem atribuírmos respostas à partida, sem que ainda fizesse um trabalho de campo e um estudo pormenorizados de vários teóricos que abordam assuntos do género, tentamos de forma hipotética, associar estas situações às condições das escolas e à falta de políticas da atratividade e da inclusividade, principalmente para os alunos, nos contextos escolares. Após uma incursão às diversas abordagens e teorias que permitiram alargaram o nosso horizonte sobre a temática referente às condições materiais e pedagógicas que favorecem o processo de ensino e de aprendizagem e, também, depois de recorrermos aos diversos instrumentos e técnicas de recolha de informação, como a observação direta dos espaços escolares, a aplicação de questionário por inquérito aos alunos, professores e diretores escolares e, posteriormente, às entrevistas aos diretores e supervisores escolares, a fim de confirmar as questões e hipóteses que nortearam este estudo; foi possível observar que na maioria das escolas onde incidiu a investigação é visível a falta de condições materiais de trabalho, há insuficiências de espaços complementares ao processo de ensino e aprendizagem, há necessidades de superação dos professores e diretores. As escolas seleccionadas para este estudo fazem parte de uma região, onde o investigador também realiza a sua atividade docente; por isso, apresentação desta parte do trabalho é acompanhada de um

grande entusiasmo, não só pela descrição de tudo quanto está espelhado no corpo do trabalho, mas, sobretudo pela obtenção dos resultados, pela confirmação da eficiência dos métodos e técnicas utilizadas para obtenção dos dados, como também com o culminar de uma empreitada e de uma realização pessoal e profissional.

As dificuldades obtidas nessas escolas, quer por relatos dos inquiridos, quer pela observação, constituem-se em fatores basilares da não atratividade escolar e, conseqüentemente, no fraco desempenho dos professores e dos alunos, causando com isso o insucesso educativo.

A presente pesquisa incidiu sobre as escolas do ensino primário público, cujos alunos apresentam características bastante específicas, que devem ser tidas em consideração, para não condicionarem o percurso académico posterior. É um nível de escolaridade onde a criança, depois da família, experimenta uma socialização mais alargada, procurando assimilar novas experiências sociais e culturais, que a habilitarão a viver e conviver na grande sociedade (com grupos sociais bastante heterogéneos). Este imperativo exige a tomada de medidas pedagógicas e técnicas que permitam a criação de condições materiais e humanas para que essa socialização possa acontecer, sem prejuízos às especificidades dos alunos. O rendimento escolar do aluno não resulta simplesmente do contacto deste com as matérias de ensino; é antes de mais, uma consequência de adaptação deste na escola e dos laços que estabelece com toda a comunidade escolar. Quando nos referimos neste trabalho aos conceitos de inclusividade e de atratividade, pensamos nós, que estes elementos são condição *sine qua non* à realização da criança como aluno e como cidadão. A expressão inclusividade não recai unicamente no atendimento do aluno com necessidades específicas, tal como é caracterizado muitas vezes; passa também pelo atendimento à diferenciação económica, social e cultural que caracteriza a sociedade e o aluno em particular. A respeito disso, salienta Sanches (2005, p. 128);

“a mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspetiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência psicológica ou física”

Portanto, a inclusividade implica englobar nos processos educativos, quer em sala de aulas, quer noutros espaços que compõem a escola, o atendimento à diferenciação dos alunos e, com isso, a necessidade de o professor conhecê-los do ponto de vista pessoal, através de um saber pedagógico adequado à diferenciação, a fim de integrar estas características ao seu trabalho. Em Angola, por exemplo, os paradigmas para a construção de uma escola inclusiva já são um facto. A prova disso são os compromissos internacionais sobre a educação que o Governo Angolano é signatário e, ainda, o princípio da universalidade (art.9 da LBSE nº17/16) que defende um sistema de educação e ensino universal, onde todos os indivíduos tenham iguais direitos no acesso, na frequência e no sucesso escolar nos diversos níveis de ensino, com vista a garantir a inclusão social, a igualdade de oportunidades e a equidade. Mas acontece que ela (inclusão) ocorre num espaço concreto e por intermédio de alguém (professor). Então, torna-se imperioso potenciar estes espaços com meios e equipamentos, dotar os professores de capacidade cognitiva e profissional (formação permanente) com vista à transformação do paradigma de inclusividade em ação concreta. Ter capacidade cognitiva equivale a dizer que, o professor deve antes ter domínio e conhecimento suficiente daquilo que vai ou deve ensinar. Daí a necessidade de definir períodos precisos de formações e capacitações contínuas assentes em ações teórico-práticas concretas. A par destas necessidades, o professor precisa também realizar a sua atividade com rigor profissional, principalmente quando se trata do trabalho com crianças. Dentre muitos, salientamos a capacidade do professor e da escola em compor as turmas. Ou seja, é necessário identificar até que ponto a heterogeneidade e homogeneidade das turmas podem favorecer ou desfavorecer as aprendizagens dos alunos.

Os professores precisam saber identificar no currículo aquilo que interessa aos alunos; isto porque apesar de vigorar um currículo centralizado no sistema de educativo angolano, observam-se contextos e realidades bastantes heterogéneas. Daí a necessidade, por parte dos professores, flexibilizarem os formatos curriculares, com vista a procurar uma inclusividade e atratividade do processo. E sobre esse assunto, salienta Leite (1999, pp. 1):

“os currículos alternativos se justificam, apenas, enquanto medida curativa de uma situação e que a flexibilização curricular pode construir uma medida preventiva da

exclusão e do desentusiasmo de alunos e professores e, portanto, pode evitar a necessidade de recorrer a currículos especiais, pois especiais são todos os processos de organização e desenvolvimento curricular”

Aos fatores da inclusividade e da atratividade se associam também os aspetos relativos à flexibilidade metodológica. No quadro 3, onde apresentamos os fatores que favorecem ou desfavorecem o sucesso educativo, os autores são unânimes em afirmar que uma metodologia centrada no professor e idêntica para todos os alunos não favorecem o sucesso educativo; ao passo que as metodologias centradas nos alunos e flexíveis, favorecem o sucesso educativo. Portanto, o mecanismo hoje em vigor no ensino primário relativo à planificação de aulas ou delimitação de temas nos centros das ZIPs (zona de influência pedagógica), pode não ser um modelo mais viável e eficaz para as escolas primárias, dada a disparidade das condições de trabalho das escolas, as condições socioeconómicas dos alunos e até, às capacidades dos próprios professores, que se associam a uma ZIP. Nisso é perentório o apelo de Leite (1999, p. 2), ao revelar que:

“experiências tem mostrado que uma formação escolar que trata os alunos, em si diferentes, como se todos fossem iguais e como apenas de um se tratasse, penalizam privilegiadamente os alunos pertencentes a grupos sociais e culturais mais afastados da cultura escolar e que, pelo contrário, tem-se constatado que as práticas de diferenciação pedagógica, onde são respeitadas as experiências de vida e os estilos cognitivos diversificados, estão na base da concretização do princípio da realização pessoal e de organização curricular que respondem aos clientes atuais da escola, e não apenas a elites determinados”

Com esse trecho acima exposto, queremos mostrar que os conteúdos de ensino e os meios didáticos, devem ser elaborados de acordo às particularidades dos alunos e às regras de funcionamento da escola e, devem ser do conhecimento dos alunos, com vista a sua adaptação.

A prática de inclusividade no processo de ensino e aprendizagem, favorece a atratividade. Quer isso dizer que, quando a escola atende e satisfaz às necessidades sociais, de participação, de tomada de decisão, no quotidiano escolar, cria-se o afeto e o vínculo com a instituição e com o trabalho. Através dos pronunciamentos dos inquiridos e das observações, apuramos que os alunos e os professores sentem a necessidade de existência de vários meios e equipamentos em salas de aulas e nos

espaços escolares. Os alunos de algumas escolas, por exemplo, devido à falta de espaços de recreação, cantinas escolares, casas de banho, água para consumo, deduz-se⁴⁴, [para dar respostas às questões levantadas no início dessa investigação], são obrigadas durante o intervalo ou mesmo no decurso das aulas, procurarem outros lugares, e por vezes, longe das escolas, para atender essas necessidades; prejudicando com isso a sua participação efetiva na aula. E sobre esse assunto, Formosinho (1992b, p. 37)⁴⁵, diz o seguinte:

“(…) a quase coincidência do espaço escolar com o espaço de ensino não deixa espaço para gabinetes de trabalho dos professores ou para reuniões, diminui o espaço para biblioteca, elimina a possibilidade de mediateca, centros de recursos, impede a possibilidade de atividades de apoio aos estudantes como salas de estudo, não facilita o surgimento de clubes ou de atividades de ocupações dos tempos livres, prejudica seriamente as atividades de expressão artísticas, física ou desportiva. (...) outras consequências desse aspeto são a não permanência de professores e alunos nas escolas para além das aulas e a criação de um clima de impessoalidade nas relações humanas; os professores não conhecem os seus alunos, os alunos não conhecem os seus professores, algumas vezes nem pelo nome”.

As condições de trabalho dos professores e dos alunos, o reconhecimento social pelos seus superiores hierárquicos e pela sociedade em geral, constituem-se numa fonte motivadora para a realização do processo de ensino e de aprendizagem. A par das oportunidades de acesso à educação bastante visíveis no sistema de ensino angolano, as oportunidades de igualdade para os professores e alunos, devem ser também uma tônica no quadro das políticas educativas. Colocar os professores a ensinar e alunos aprenderem em escolas com condições débeis e outros a trabalhar em condições aceitáveis, equivale à partida promover entre estes, desempenhos e aproveitamentos diferentes, e quiçá, oportunidades de realização futuras também diferentes.

⁴⁴ Usamos aqui a expressão “dedução” ao invés de “conclusão”, pelo facto de a amostra de alunos inquiridos e das escolas observadas não ser representativa. Porém o seu tamanho permitiu-nos conhecer a realidade das escolas, bem como conhecer os seus reais problemas.

⁴⁵ Extratos da abordagem sobre a complexidade organizacional da escola secundária. Consequências do advento da escola de massas.

Bibliografia

Bibliografia

- Afonso, A. J. (2007). Escola pública, professores, currículos e cidadania-um breve olhar sociológico. *Revista E-Curriculum, São Paulo*, v. 2, n. 2.
- Afonso, M. (2005). Manual de apoio ao sistema de avaliação das aprendizagens para o ensino primário. Luanda: INIDE.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *supervisão da prática pedagógica. uma perspetiva de desenvolvimto e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alonso, L., & Roldão, M. do C. (2005). *Ser professor do I ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alves, L. A. (1992). *As escolas e a qualidade* (1ª edição). Rio Tinto: Edições ASA.
- Angola, A. N. (2001). *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Luanda.
- Angola, A. N. (2010). Constituição da República de Angola. Luanda.
- Angola, A. N. (2016). Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. *Diário Da República, I Série Nº 70*. Luanda: Imprensa Naciona-E.Pl.
- Angola, C. M. (2001). *Estratégia Integrada Para a Melhoria do Sistema de Educação*. Luanda.
- Angola, J. de. (2018, January 3). Ensino precisa acima de 200 mil professores. *Jornal de Angola*, p. 25. Luanda.
- Angola, M. . (2003). Comparação entre o sistema de educação em vigor e o sistema de educação a implementar. Luanda: INIDE.
- Angola, M. . (2005). *Regulamento para os exames de aptidão profissional*. (M. Afonso & J. Paulo, Eds.) (1ª edição). Luanda: INIDE.
- Angola, M. da E. (2003). *Caracterização Global do Contexto Angolano e Respetivo Sistema Educativo*. Luanda.
- Angola, M. E. Currículo da formação de professores do 1º ciclo de ensino secundário. (D. Chivela & N. ; Pedro, Eds.) (2004). Luanda: INIDE.
- Angola, M. P. D. (2012). Plano Nacional de Desenvolvimento.
- Araújo, H. C. G. (1985). Profissionalismo e Ensino. *Cadernos de Ciências Sociais*, 85–104.
- Avanzini, G. (n.d.). *O insucesso escolar*. Lisboa: Editorial pòrtico.
- Azzi, S. (1999). Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In S. G. Pimenta (Ed.), *Saberes pedagógicos e actividade docente* (pp. 35–60). São Paulo: Cortez editora.

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (4^a edição). Lisboa: Edições 70.
- Barrio, Ó. (1995). Perspectivas actuais de la organización. In *Organización escolar. Una perspectiva ecológica* (pp. 11–39). Madrid: Marfil.
- Barroso, J. (2006a). *A regulação das políticas públicas de educação*. Coimbra: Educa.
- Barroso, J. (2006b). *Regulação das políticas públicas da educação*. (J. Barroso, Ed.). Lisboa: Educa.
- Barroso, J., & Viseu, S. (2006). A interdependência entre escolas: um espaço de regulação. In *A regulação das políticas públicas da educação: espaços, dinâmicas e atores* (pp. 131–160).
- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projeto de Investigação* (5^a Edição). Lisboa: Gradiva.
- Blau, P. (1997). *Organizações Formais* (1^a edição). São Paulo: Editora Atlas.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. (M. T. Estrela & A. Estrela, Eds.) Porto: Porto Editora. Porto: Porto editora.
- Bonito, J., Raposo, J., & Trindade, M. (2009). Funções e competências do novo docente: breve apontamento. In M. V. Trindade, M. T. Santos, & M. N. Trindade (Eds.), *Educação, Temas e problemas* (pp. 57–68). Évora: Revista do Centro de investigação em Educação e Psicologia- Universidade de Évora.
- Cabanas, J. Q. (1992). Los aspectos sociales de la educación. In *introducción a la pedagogia* (pp. 141–147). Barcelona: Barcanova.
- Caluquembe, A. M. de. (2014). *Relatório Anual*. Caluquembe.
- Cardoso, E. M., & Flores, M. A. (2009). A formação Inicial de professores Em Angola: problemas e desafios. *X Congresso Internacional Galego-Português*, 656–666. Retrieved from <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t3/t3c44.pdf>
- Carvalho, M. C. (2008). *As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino-aprendizagem Estudo de caso : Escola Secundária de Achada Grande*. Universidade J. Piaget de Cabo Verde.
- Chiavenato, I. (2003a). *Introdução à teoria geral da administração* (Vol. 1). Rio de Janeiro: Editora campus. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Chiavenato, I. (2003b). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. (E. E. Campus,

- Ed.) (7ª Edição). Rio de Janeiro.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor. Bases de uma sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Dias, M. (2010). *Planos de investigação. Avançando pass a passo*. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, Lda.
- Duarte, A., Oliveira, D., Augusto, M., & Melo, S. (2008). Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. *Cadernos de Pesquisa* V.38, n.133, Jan-Abr. 2008, 38, 221–236.
- Duffy, B. (2010). Análise de dados documentais. In J. Bell (Ed.), *Como realizar um projecto de investigação* (5ª ed, pp. 101–116). Lisboa: Gradiva.
- Ellström, P.-E. (2007). Quatro faces das organizações educacionais 1. *Revista Brasileira de Política e Administração Da Educação* v.23, n.3 Set/Dez, 449–461.
- Esteve, J. (1999). mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (pp. 93–124). Porto: Porto editora.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (1977). *Perspectivas Actuais Sobre a Formação de Professores*. (M. teres. Etrela & A. Estrela, Eds.). Lisboa: Biblioteca de Ciências da Educação.
- Felouzis, G. (1951). *A eficácia dos professores*. Porto: Rés-editora.
- Ferreira, F. I. (2005). Os agrupamentos de escolas: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In J. Formosinho, J. Machado, A. S. Fernandes, & F. I. Ferreira (Eds.), *Administração da educação: lógicas burocráticas elógicas de mediação* (pp. 265–304). Lisboa: Asa editores, S.A.
- Flanagan, J. C. (1973). A técnica do incidente crítico. *Arquivo Brasileiro de Psicologia Aplicada*, 25(2), 99–141.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica* (1ª edição). Lisboa.
- Formosinho, J. (1987a). O insucesso escolar em questão. *Cadernos de Análise Soacial Da Educação-UM*.
- Formosinho, J. (1987b). Quatro modelos ideais de formação de professores. In M. da Educação (Ed.), *As ciências da educação e formação de professores* (1ª edição, pp. 82–106). Lisboa: GEP-Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (1992a). Dilemas Organizacionais e o estatuto dos professores. *Revista Portuguesa de Educação Vol.5 Nº 3*, 23–48.
- Formosinho, J. (1992b). O dilema organizacional da escola de massas. *RPE-UM-Braga*, 23–48.

- Formosinho, J. (2005). A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e as lógicas afinitárias. In J. Formosinho, J. Machado, A. S. Fernandes, & F. I. Ferreira (Eds.), *Administração da educação: lógicas burocráticas elógicas de mediação* (pp. 307–318). Lisboa: Asa editores, S.A.
- Formosinho, J. (2009). Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente. (P. Editora, Ed.) *Colecção, Currículo, Políticas e Práticas*. 32.
- Formosinho, J., & Ferreira, F. I. (2009). Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de Professores* (pp. 19–36). Porto: Porto editora.
- Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lisboa: Lusodidática.
- Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia Científica. Fundamentos, métodos e técnicas* (3ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Gaston, M., & Vial, J. (1978). *História mundial da educação IV*. Porto.
- Gómez, G. R., Flores, G. ., & Jiménez, E. . (1999). *Metodología de la Investigacion Cualitativa*. (ALJIBE, Ed.) (2ª edição). Málaga.
- Gonçalves, C. M. (2008). Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. *Sociologia: Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*, v.XVII-XVIII, 177–223.
- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 6(2), 82–99.
- González, R.-A. M. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Cide.
- Grosso, L. A., & Martins, M. F. (2009). *Introdução à Pesquisa em Educação*.
- Haydt, R. C. C. (2006). *Didática Geral* (8ª edição). São Paulo: editora ática.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola. Novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 79–92). Porto: Porto editora.
- Herzberg, F. (1996). A teoria motivação-higiene. In C. A. Marques & P. C. Cunha (Eds.), *Comportamento organizacional e gestão de empresas* (1ª edição, pp. 43–65). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- INE. (2016). *Recenseamento geral da população e habitação*. Luanda.

- Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto editora.
- Lebaron, F. (2010). *A Sociologia de A a Z. 250 palavras para compreender*. Lisboa: Escolar editora.
- Leite, C. (1999, December). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo*, N° 7, 1, 1–12.
- Lemosse, M. (1989). Le «professionnalisme» des enseignants : le point de vue anglais, 55–66.
- Libâneo, J. carlos. (2006). *Didática*. São Paulo.
- Lima, J. (1996). Papel do professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade e Cultura*, N°6, 47–72.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga.
- Lima, L. C. (2001). *A escola como organização educativa. Uma abordagem sociológica*. (C. Editora, Ed.). São Paulo.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão* (1ª). Porto: ASA.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora pedagógica e universitária.
- Manuela, E., & Fernandes, G. P. (1999). *Estatística aplicada*. Braga.
- Martins, E. C. (n.d.). A formação continua de professores em Portugal: antes e depois da Lei de Bases de 1986 (pp. 189–200). Castelo Branco.
- Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo* (1ª edição). Porto: Asa editores, S.A.
- Maslow, A. (1991). *Motivacion y personalidad*. Madrid: Ediciones Diaz de Santos, S.A.
- Mattos, L. (1974). *Compendio de didáctica general* (11ª edição). Rio de Janeiro: Editora Aurora.
- Mcgregor, D. (1980). *O lado humano da empresa* (1ª edição). São Paulo: Livraria Martins Fontes editorial.
- Merton, R. K. (1983). Estrutura burocrática e personalidade. In E. Campos (Ed.), *Sociologia da burocracia* (2ª edição, pp. 106–124). Zahar editores.
- Molina, M. J. (2015). *Socorro, sou professor. Soluções práticas para 40 interrogações do docente actual e sua relação com os alunos, encarregados de educação, colegas, escola e comunidade*. (L. Bookout, Ed.) (3ª edição). Madrid.
- Monteiro, A. dos R. (2004). *Educação e Deotologia*. Lisboa.

- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor*. Ponta Delgada: Edição Universidade dos Açores.
- Neto, J. J. S., Karino, C. A., Jesus, G. ., & Andrade, D. F. (2008). A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. *Revista Do Serviço Público*, 64(3), 377–391.
- Neves, A. (1994). Que instrumentos utilizar na observação? In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1991). *Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*. (U. de Aveiro, Ed.). Aveiro.
- Oliveira, D. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25, 1127–1144.
- Ortsman, O. (1978). *Mudar o Trabalho*. Paris.
- Ortsman, O. (1984). *Mudar o Trabalho*. Fundação Calouste Gulbekian.
- Owens, R. G. (1983). *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santillana.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto editora.
- Paro, V. H. (1997). *Gestão democrática da escola pública*. (E. Ática, Ed.) (3ª edição). São Paulo.
- Pedro, M. da C. (2015). As condições de trabalho na escola pública angolana: o conteúdo dos textos normativos e a realidade concreta das escolas. *II Colóquio Internacional de Ciencias Sociais Da Educação. Universidade Do Minho-Instituto de Educação*, 304–317.
- Perfeito, A. (2013). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto editora.
- Perrenoud, P. (1995). *O Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*.
- Peterson, P. D. (2003). *O professor do ensino básico. Perfil e Formação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Pimenta, S. G. (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. (S. G. Pimenta, Ed.). São Paulo: Cortez.
- Popkewitz, T. S. (1990). Ideologia e formación social en la educación del profesorado. In T. S. Popekwitz (Ed.), *Formación de profesorado. Tradición, Teoria Práctica* (pp. 6–34). Valencia: Unversitat de Valencia.
- Porlán, R., & Riveiro, A. (1998). *El conocimiento de los profesores* (1ª edição). Madrid: Diada Editora.

- Portugal, A. da R. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo nº46/86. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E. P.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto editora.
- Pruaño, A. P. (2008). Los centros escolares como contexto de trabajo profesional. In M. T. González (Ed.), *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos* (pp. 37–39). Madrid: Persson educación.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. . (2013). *Manual de investigação em ciências sociais* (6ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, S. T. C., & Naranjo, E. S. (2014). *Metodologia da investigação científica*. Lobito: Escolar editora.
- Ribeiro, A. C. (1989). *Formar professores. Elementos para uma teoria prática da formação*. (T. Editora, Ed.) (4ª edição). Porto.
- Rivilla, A. M., & Garrido, M. C. D. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnologica*. (E. Pedagogicas, Ed.). Madrid.
- Rizo, F. M. (2002). Las disputas entre paradigmas en la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogia, LX* (221), 27–50.
- Roldão, M. do C. (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo- que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa.
- Rosa, M. V., & Arnoldi, M. P. (2008). *A entrevista na pesquisa qualitativa. Mecanismos para validação dos resultados* (1ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Sacristán, J. G. (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (pp. 63–92). Porto: Porto editora.
- Saint-Georges, P. (2011). Pesquisa e crítica das fontes de documentos nos domínios económico, social e político. In L. et all Albarelo (Ed.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 15–47). Lisboa: Gradiva.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação, 2005, 5.*, 127–142.
- Sanches, I. (2007). Saudosismo dos anos setenta ou a arrogância da ignorância ? O projecto de Decreto-lei de Educação Especial. *Revista Lusófona de Educação Nº 10*, 157–163.
- Santomé, J. T. (2011). *A desmotivação dos professores* (2ª edição). Ramada: Edições pedago.

- Santos, A. F. (2011). Principais abordagens sociológicas para análise das profissões. *BIB. São Paulo, N° 71, 1º Semestre*, 25–43.
- Santos, M. E. (2014). *Que escola* (1ª edição). Alcochete: Alfarroba.
- Sarmiento, M. J. (1994). *A vez a voz dos professores*. Porto: Porto editora.
- Sarmiento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa Em Educação*, 6(3), 581–602. <http://doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n3p581-602>
- Serón, A. G. (2005). A organización escolar e sus efectos. Reorganizar la escuela para mejorar sus resultados. In *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* (pp. 167–187). Madrid: EDIBOOKS.
- Silva, A. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade N°72, XXI(72)*, 89–109.
- Silva, C. S., & Aranha, M. S. F. (2005). Interação entre professor e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set-Dez. 2005, V.11 n.3*, 373–394.
- Silva, E. (2010). Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política. In *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 59–108). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, E. A. (2004). *O Burocrático e o Político na Administração Universitária* (1ª edição). Braga.
- Silva, G. R. (2007). Tendências actuais na formação em Administração Educacional, 20(1), 221–245.
- Silva, G. R. (2011). Formação contínua para a profissionalidade e cidadania docente. In J. Nascimento (Ed.), *A cidadania e a democracia nas escolas* (pp. 97–107). Guimarães: Revista de centro de formação francisco de holanda.
- Sousa, J. E. P. (1996). A psicologia da função docente e o processo de formação da escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. *Saber & Educar*, 47–50.
- Sousa, J. M. (2012). *A formação contínua de professores. Modelos, políticas e percursos* (1ª edição). Fafe.
- Stake, R. (2012). *A Arte de investigação com Estudos de Caso* (3ª edição). Lisboa.
- Stoner, J. A. F. ., & Freeman, R. E. (1992). *Administração* (5ª Edição). Rio de Janeiro.
- Tavares, I. A. J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (E. Almedina, Ed.) (2ª Edição). Coimbra.

- Taylor, F. W. (1982). *Princípios da Administração Científica* (7ª edição). São Paulo: Atlas.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola: perspectivas organizacionais* (1ª edição). Amadora: McGraw-Hill.
- Thurler, M. G. (1994). Levar os professores a uma construção ativa de mudança para uma nova conceção de gestão da inovação. In P. Perrenoud & M. G. Thurler (Eds.), *A escola e a mudança. Contributos sociológicos* (pp. 33–60). Lisboa: Escolar editora.
- Thurler, M. G., & Perrenoud, P. (1994). *A Escola e a Mudança. Contributos Sociológicos*. Lisboa.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2014a). As investigações que se fazem. Rotas de pesquisa e tendencias dominantes. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Eds.), *Metodologia de investigação em ciencias sociais da educação* (1ª edição). Braga: DCSE-UMINHO.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2014b). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (1ª edição). Famalicão.
- UNICEF. (2011). *Escolas amigas da criança*. New York.
- Vala, J. (2014). Análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *metodologias das ciencias sociais* (16ª ed., pp. 100–128). Porto: Adições Afrontamento.
- Villa, A. (1998). *Perspectivas y problemas de la funcion docente*. Madrid: Edições Narcea.
- Weber, M. (1973). Os fundamentos da organização burocrática: uma construção de tipo ideal. In E. Campos (Ed.), *Sociologia da burocracia* (4ª edição, pp. 15–28). Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Zau, F. (2005). *O professor do ensino primário e desenvolvimento dos recursos humanos em Angola*. Universidade Aberta, Lisboa.

Sítios na Internet

-As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Estudo de caso: Escola Secundária de Achada Grande Universidade. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/38682343.pdf>

-Educação e Políticas Públicas (2013) publicado em Revista Estudos em Avaliação Educacional, v. 24, n. 54, jan./abr. S. Paulo. disponível em www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/

-Escola amiga da criança. Disponível em: https://www.unicef.org/french/education/files/CFS_Manual_Portuguese.pdf

-Escola Pública, Professores, Currículos e Cidadania-um breve olhar sociológico. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.

-Infraestruturas Escolares Brasileiras de Pequeno Porte. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/>

-Interação entre professor e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php

-Las disputas entre paradigmas en la investigación educativa. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/244758.pdf>

-O professor e avaliação em sala de aula (2003) publicado em Revista Estudos em Avaliação Educacional.v.29 n70
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/issue/viewIssue/344/175>

-Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Disponível em www.governo.gov.ao/download.aspx?id=1264&tipo=publicacao.

-Sistema nacional de formação profissional. Disponível em <http://formpro-angola.org>.

Apêndices

Apêndice 1. Estrutura do questionário dirigido aos alunos

(O presente instrumento foi aplicado a 96 alunos que frequentam as classes da 5^a e 6^a em dez escolas primárias do Município de Caluquembe, Província da Huíla)

Caro aluno com estas perguntas pretendemos recolher suas opiniões sobre o dia-a-dia na escola (dificuldades, apoio dos pais, apoio dos professores, o que tem e o que falta na sua escola). Desde já lhe pedimos a sua colaboração respondendo às perguntas conforme as instruções e, garantimos-lhe que o seu nome e da sua escola serão mantidos em segredo.

O presente questionário destina-se aos alunos da 5ª e 6ª classe do ensino primário.

Assinale com um X em cada quadrado de acordo a sua realidade

1. Classe que frequenta?

5ª	
6ª	

2. Que idade tem? _____Anos

3. Assinale o seu género

Feminino	
Masculin o	

4. Gosta da sua escola?

Sim	
Um pouco	
Não	

5. Quem escolheu a escola foi _____ você ou seus pais?

Eu	
Meus pais	

6. A sua escola tem o que gostaria que tivesse?

Sim	
Não	
Não sei	

7. Assinala aquilo que a sua escola não tem e gostaria que tivesse.

Espaço para brincar	
Biblioteca	
Campo de desporto	
Cantina escolar	
Casas de banho para os alunos	
Sala com instrumentos musicais	

8. Assinala as disciplinas que mais gosta.

Disciplinas	
Ciências da Natureza	
Educação Manual e Plástica	
Educação Moral e Cívica	
Educação Física	
Educação Musical	
Geografia	
História	
Língua Portuguesa	
Matemática	

9. Os seus colegas dão-se bem consigo?

Sim	
Um pouco	
Não	

10. O/a professor (a) atende as
apresentam?

dúvidas que você e seus colegas

Sim	
Às vezes	
Não	

11. Os seus pais ajudam nos trabalhos de casa?

Sim	
Às vezes	
Nunca	

11.1. Se não ajudam,

porquê?

Não têm tempo	
Não sabem ler	

Muito Obrigado

Apêndice 2. Estrutura do questionário dirigido aos professores

.....

(O presente questionário foi dirigido a 19 professores que lecionam as classes da 5^a e 6^a, se lecionados em dez (10) escolas primárias da sede do município de Caluquembe, Província da Huíla da Huíla)

Caro professor o presente questionário visa obter informações e recolher opiniões relativas ao trabalho docente e as condições pedagógicas e materiais indispensáveis para a realização deste trabalho. Toda a sua opinião ou sugestão é válida e não existem respostas certas nem erradas. O presente questionário é de natureza académica, para o efeito pedimos sua colaboração, assinalando com X em cada quadrado de acordo a sua opção e, garantimos-lhe que a sua identidade e da sua escola serão confidenciais.

1. Experiência profissional do professor

- a) Há quantos anos é professor? _____ Anos
b) Há quantos anos trabalha nesta escola? _____ Anos.
c) Indique as suas habilitações literárias _____, Especialidade _____

2. Assinale o seu género

Masculin o	
Feminino	

3. Enquadre a sua idade no quadro abaixo

Até 29 anos	
De 30 a 45 anos	
Mais de 45 anos	

4. Assinale o seu nível de satisfação com a escola onde trabalha?

Muito insatisfeito	
Insatisfeito	
Nem satisfeito, nem insatisfeito	
Satisfeito	
Muito satisfeito	

5. Exprima o grau de concordância com as seguintes afirmações

Afirmações	Concordo completamente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo completamente
1. A minha escola possui condições pedagógicas para o trabalho					
2. Os meus alunos têm condições para aprenderem					
3. Estou satisfeito com o meu horário					
4. A escola tem os serviços de apoio como fotocopiadora, bar					
5. A escola tem boas condições de higiene					

6. Aponte aquilo que a escola não tem e gostaria que tivesse

1. Biblioteca escolar	
2. Campo para a prática de desportos	
3. Cantina escolar para professores e alunos	
4. Casas de banho para professores e alunos	
5. Gabinete de apoio ao corpo docente	
6. Salas com instrumentos musicais	
7. Salas de professores com mobiliário e equipamentos	
8. Transporte escolar para facilitar a deslocação de professores e alunos	

7. Tem formação específica para trabalhar no ensino primário?

Sim	
Não	

8. Tem participado em formações específicas para melhorar a sua prática docente?

Várias vezes	
Algumas vezes	
Nunca participei	

9. Encontra dificuldades em lecionar algumas disciplinas?

Sim	
Não	

Se sim quais são:

Educação Musical	
Educação Física	
Educação Manual e Plástica	
Outras disciplinas	

10. Assinale as estratégias que utiliza para lecionar as disciplinas abaixo mencionadas:

Disciplinas	Estratégias			
	Aulas teóricas e práticas	Apenas aulas teóricas	Convidar especialistas	Não são lecionadas
Ed. M. e Plástica				
Educação Física				
Educação Musical				

11. Tem apresentado suas dificuldades à direção da escola?

Sim	
Não	

12. Os alunos costumam levar o material necessário para as aulas?

Nunca	
Raramente	
Algumas vezes	
Muitas vezes	
Sempre	

13. Nas reuniões pedagógicas, é costume debater-se as melhores metodologias para ensinar as disciplinas?

Nunca	
Raramente	
Algumas vezes	
Muitas vezes	
Sempre	

14. O que tem feito para ultrapassar certas dificuldades no ensino de algumas disciplinas?

Recorrer aos colegas procurar ler mais Nada

15. Como caracteriza a relação de trabalho com os seus colegas da escola?

Boa razoáv M

16. Como caracteriza a relação entre professores e a direção da escola?

Boa razoáv M

Muito Obrigado

Apêndice 3. Estrutura do questionário dirigido aos diretores de escola

(O presente questionário foi aplicado a 5 diretores de escola, como amostra de dez escolas que fizeram parte do estudo, e nas quais pertencem os alunos e professores antes inquiridos)

Caro diretor de escola o presente instrumento tem como objetivo obter informações e recolher opiniões relacionadas aos processos de gestão pedagógicas e de pessoas e às atividades e meios materiais. Toda a sua opinião ou sugestão é válida e não existem respostas certas nem erradas. O presente questionário é de natureza acadêmica, para isso precisamos da sua colaboração, respondendo às questões, colocando um X no quadrado de cada opção correspondente e, desde já lhe garantimos que a sua identidade e da sua escola serão confidenciais.

1. **Experiência de trabalho como diretor**

- a) Há quantos anos exerce o cargo de diretor? _____ anos.
b) Há quantos anos dirige esta escola? _____ anos.
c) Indique as suas habilitações literárias _____ Especialidade _____

2. Assinale o seu gênero

Masculin o	
Feminino	

3. Enquadre a sua idade no quadro abaixo

Até 29 anos	
De 30 a 45 anos	
Mais de 45 anos	

4. Teve uma formação específica para ser diretor?

Sim	
Nã o	

5. Assinale o número de participações em formações desde que é diretor.

Nenh uma	1 vez	2 vezes	3 vezes	4 vezes	Mais de 4 Vezez

6. A escola possui um plano que serve de guia às atividades escolares?

Sim	
Nã o	

6.1. Esse plano pedagógico é conhecido pela comunidade escolar?

Sim	
Nã o	

7. Aponte o grau do cumprimento dos professores nas tarefas programadas.

Muito bom	
Bom	
Razoável	
Mau	
Muito mau	

8. Aponte o grau do cumprimento dos alunos nas tarefas programadas

Muito bom	
Bom	
Razoável	
Mau	
Muito mau	

9. Como classifica as condições pedagógicas e de trabalho dos professores para realizarem as suas atividades?

Muito boas	
Boas	
Razoáveis	
Más	
Muito más	

10. Como classifica as condições pedagógicas e de trabalho dos alunos para realizarem as suas atividades?

Muito boas	
Boas	
Razoáveis	
Más	
Muito más	

11. Aponte aquilo que a escola não tem e gostaria que tivesse

9. Biblioteca escolar	
10. Campo para a prática de desportos	
11. Cantina escolar para professores e alunos	
12. Casas de banho para professores e alunos	
13. Gabinete de apoio ao corpo docente	
14. Salas com instrumentos musicais	
15. Salas de professores com mobiliário e equipamentos	
16. Transporte escolar para facilitar a deslocação de professores e alunos	

12. O que tem feito para aquisição de meios escolares? (pode escolher mais de uma opção)

Recorrer as autoridades administrativas locais	
Recorrer aos recursos financeiros da escola	
Trabalhar com os encarregados de educação	
Nada tem sido feito	

13. Os professores possuem formação específica para lecionarem no ensino primário?

Todos possuem	
Apenas alguns	
Não possuem	

14. Aponte as estratégias que tem adotado para superação dos professores (pode escolher mais de uma opção)

Seminários de formação	
Por acompanhamento de especialistas	
Através dos encontros pedagógicos	
Pedir aos professores mais experientes para acompanhar os menos experientes	
Nada tem sido feito	

15. Assiste regularmente às aulas dos professores?

Frequentemente	
Algumas vezes	
Raramente	
Não assisto às aulas	

16. O número de alunos por sala está conforme as orientações oficiais?

Sim	
Excede um pouco	
Excede bastante	

17. Aponte os requisitos utilizados na distribuição de turmas aos professores (pode escolher mais de uma opção)

A pedido dos pais	
A pedido dos professores	
Professores com boa experiência profissional	
Nível académico dos professores	
Nenhum requisito anterior	

18. A escola possui uma comissão de pais e encarregados de educação?

Sim	
Nã o	

19. A escola tem uma representação de alunos?

Sim	
Nã o	

20. Classifique o grau das relações entre a direção da escola e a direção municipal da educação.

Muito boas	
Boas	
Razoáveis	
Más	
Muito más	

Muito Obrigado

Apêndice 4. Grelha utilizada na observação às escolas

(A presente grelha serviu de instrumento para observar as escolas “seu funcionamento e as condições materiais e infraestruturais existentes”, os professores, e sobretudo, os alunos durante as aulas e nos intervalos, na base das dimensões e subdimensões constantes na grelha)

Dimensões	Subdimensões	Observação feita						
		Escola: Dia: Hora:						
Aspetos físicos		Insuf	Suf	T	NT	RZ	Ace	NAce
	Campo para desportos							
	Biblioteca							
	Cantina escolar							
	Laboratórios							
	Gabinete para o diretor							
	Gabinete para o subdiretor							
	Gabinete para professores							
	Casa de banho para professoras							
	Casas de banho para alunos							
	Casa de banho para alunas							
	Água canalizada							
	Luz elétrica							
	estado das portas							
	estado das janelas							
Aspetos sociais	Interação entre alunos (as) na sala de aulas							
	Interação entre alunos (as) durante o intervalo							
	Interação entre alunos (as) e professores (as) na sala de aulas							
	Interação entre alunos (as) e professores (as) fora das salas de aulas							
	Interação entre meninas e meninos							
	Interação entre professores e professoras							
	Relação entre professores, alunos e funcionários auxiliares							
	Relação Diretor/professores							
	Relação diretor/alunos							
Aspetos escolares	Quadros em sala de aulas							
	Carteiras em salas							
	Secretárias para professores (as) em salas de aulas							
	Livros didáticos para alunos							
	Cadernos para alunos							
	Caderneta de avaliação dos alunos							
	Livros sumários							
	Arquivos com dossier dos alunos da turma							
	Arquivos com dossier dos professores (as)							
	Hora de chegada dos professores							
	Hora de chegada dos alunos							
	Hora de início das aulas							
	Hora do término das aulas							

Insuf=insuficiente; Suf=suficiente; T=tem; NT=não; T-tem; RZ=razoável; Ace=aceitáveis; NAce=não
aceitáveis;

Outras observações livres:

Apêndice 5. Guiões do roteiro de entrevistas

(As entrevistas foram efetuadas aos diretores de escolas, supervisores escolares, e ainda serviram de instrumento para o registo dos aspetos observados e para a interpretação dos debates de assembleias dos sindicatos e programas televisivos)

5.1 Guião de entrevistas para os professores

1. Na sua experiência ao longo dos últimos anos, que ideia ou opinião tem sobre o aproveitamento escolar dos seus alunos?
2. Há equilíbrio nas aprendizagens das disciplinas por parte alunos? Se não, quais as que os alunos apresentam mais dificuldades e como explica essa diferença?
3. O nível de aprendizagem entre meninas e rapazes está equilibrado? Se não a que se deve?
4. Os encarregados de educação participam na formação/educação dos seus educandos?
5. O que você acha que podia se melhorar nas condições de trabalho dos professores para que estes possam realizar da melhor maneira o seu trabalho na escola?
6. Que condições as escolas poderiam ter para que os alunos possam ter melhores aproveitamentos?
7. O que tem feito quando verificas que o fraco aproveitamento dos alunos se deve a falta de alguns na escola?

5.2 Guião de entrevistas para os diretores e supervisores escolares

1. Na sua experiência como diretor/ supervisor, ao longo dos últimos anos, que opinião tem sobre o trabalho dos professores (nas dimensões pedagógicas, relação com os alunos e encarregados de educação)
2. Acompanha e tem conhecimento do grau de cumprimento dos programas por parte professores?
3. Na sua opinião acha que os alunos que terminam o ensino primário apresentam os níveis de aprendizagens desejados?
 - 3.1. O que tem sido feito para alunos que não apresentem estes níveis de aprendizagem?
4. O que a escola tem feito para que haja um trabalho cooperativo com os pais e encarregados de educação.
5. O que é mais importante melhorar nas condições e infraestruturas da escola para que os professores e os alunos possam realizar da melhor maneira o seu trabalho?
6. Há seminários de superação de professores em números suficientes?

8. Em que área você acha que os professores precisam de mais superação?
9. Que condições as escolas poderiam ter para que os alunos possam ter melhores aproveitamentos?
10. O que tem feito quando verificas que o fraco aproveitamento dos alunos se deve a falta de alguns na escola?

5.3 Guião de entrevista para os representantes dos sindicatos de professores⁴⁶

1. Qual é o grau de aderência dos professores à associação? Tem uma explicação sobre esta baixa/alta adesão?
2. Como classifica o grau de relacionamento entre professores filiados e os sindicatos? Aponte alguns indicadores
3. Que apoios os sindicatos têm dado ao corpo docente?
4. Como avalia o trabalho pedagógico dos professores?
5. Entre os professores em lecionar disciplinas que compõem o currículo primário? Se sim aponte algumas.
6. Os sindicatos recebem queixas dos professores filiados? Que tipos de queixas são mais frequentes? E o que faz o sindicato perante essas situações ou reclamações?
7. Os sindicatos promovem seminários de superação de professores em números suficientes?
8. Em que área você acha que os professores precisam de mais superação?

⁴⁶ Como já se fez referência no corpo do texto, este guião serviu para registar os aspetos observados durante as assembleias e em programas televisivos que os sindicatos têm realizados.

Apêndice 6. Transcrição das entrevistas

.....

(As entrevistas incidiram sobre três diretores escolar e a uma equipa de supervisores escolar que dirigem e intervêm nas escolas onde fazem parte os alunos e professores antes inqueridos por questionário).

6.1 Entrevista do diretor 1

Com relação ao trabalho dos professores, nós temos uma tarefa muito importante em que os professores têm desempenhado vários trabalhos sobre a educação eh. Nós temos um, temos uma tarefa muito importante sobre a educação em que nós estamos a encontrar alunos que não sabem ler, não sabem escrever e [...] esta parte é que mais dificulta o currículo da educação. E com relação a isto nós estamos a encontrar também dificuldades por classes, através de manuais, em o professor não consegue detalhar aquilo que é da responsabilidade dele para com o aluno, através do material escolar, muito mais o material de língua portuguesa que as escolas não têm. Os problemas [...] bem não ultrapassam os professores, mas também os professores estão a desenrascar dentro daquilo que é possível dar aos alunos.

7. Acompanha e tem conhecimento do grau de cumprimento dos programas por parte professores?

Os professores cumprem com os programas. Mas temos ainda alguns alunos que [...] fracamente ainda são alunos um pouco [...] eh: um pouco fraco com a escrita mesmo. Isso está ligado com a falta de material e com o fraco acompanhamento dos encarregados de educação que puxam pouco pelos alunos; e a maioria dos nossos alunos só se chegam a escola nas vésperas dos exames, já que os exames se aproximam; aí aparecem em peso.

8. Na sua opinião acha que os alunos que terminam o ensino primário apresentam os níveis de aprendizagens desejados?

Uma parte dos alunos apresenta os níveis, outra parte não.

8.1.O que tem sido feito para alunos que não apresentem estes níveis de aprendizagem?

Para esses que não apresentam os níveis aprendizagem, nós estamos a encontrar uma parte [...] para podermos reforçar eles, para não puderem voltar atrás; para que os professores também juntos dos encarregados de educação terem uma [...] aquela relação de empurrarem forçadamente (*sic*)⁴⁷ os alunos para que não voltem para trás.

9. O que a escola tem feito para que haja um trabalho cooperativo com os pais e encarregados de educação.

A escola para além de cooperar com os encarregados na área do ensino, a área em que mais cooperamos eh: ...a área do...do [...] primeiro é a área do comportamento dos

⁴⁷ Indica que está como no original, tal como foi dito na entrevista.

alunos e dos professores. Porque a relação entre professores e encarregados de educação se se é que os nossos encarregados não colaboram com os nossos professores, os alunos também ficam com aquela moral muito baixa. Então, quando o professor incentiva o aluno para vir a escola e o aluno também chega com uma informação ao encarregado de educação para que o encarregado não reforce a criança para ir à lavra.

10. O que é mais importante melhorar nas condições e infraestruturas da escola para que os professores e os alunos possam realizar da melhor maneira o seu trabalho?

Eh, eh...as primeiras condições que gostaríamos que algum dia fossem mais ou menos melhoradas para nós, seria mesmo primeiro a falta do material didático; esse é fator imprescindível para as nossas escolas; eh, eh ... necessitamos pessoal dedicado mesmo para o acompanhamento do próprio aluno, isto é, o efetivo próprio. Nós também estamos a encontrar alguns que nos ajudam como professores colaboradores, então as coisas que queremos que melhorem é mesmo as condições do material didático, a falta de escolas que não temos, só temos escombros das salas, isto é a coisa que mais queremos que sejam resolvidos, porque dificulta muito o trabalho dos alunos e dos professores

11. Há seminários de superação de professores em números suficientes?

R: tem havido alguns seminários, mas não suficientes para acabar com as debilidades dos nossos professores

12. Em que área você acha que os professores precisam de mais superação?

R: as áreas que os nossos professores precisam de ser superados, são nas disciplinas de língua portuguesa, matemática e educação musical.

Muito obrigado

6.2 Entrevista do diretor 2

1. Na sua experiência como diretor, ao longo dos últimos anos, que opinião tem sobre o trabalho dos professores (nas dimensões pedagógicas, relação com os alunos e encarregados de educação)

Eh, bom, sobre o trabalho dos professores acho que é necessário que os professores, eh, eh [...] as direções, não é? O caso da própria direção municipal da educação promova mais, que promova mais encontros pedagógicos, pois que registamos a maior dificuldade na questão dos professores; alguns até aqui têm dificuldades na planificação mesmo de aulas, há professoras que têm mesmo sérias dificuldades. Eh..., então nessa altura solicita-se mesmo aos órgãos competentes para poderem promoverem mais formações. Esses é um dos casos. Quanto ao relacionamento entre alunos e professores não é bem salutar. Porque o professor tem a responsabilidade de tirar o aluno do nada, mais há quem tenta a primeira vez, ou seja, quando vê que o aluno apresenta outras debilidades, já não aplica outras técnicas, e [...] deixam andar; e nessa altura, como o nosso aluno não tem essa mentalidade de se esforçar, então ele pensa que isso é suficiente. E isso contribui também de que maneira, e aluno vai andando assim até chegar à classe terminal com as debilidades de bases.

2. Acompanha e tem conhecimento do grau de cumprimento dos programas por parte professores?

Bem, no cumprimento dos programas, eh, [...] eu tenho acompanhado, pois que desde que estou nesta escola, deram-me a responsabilidade de acompanhar ou faço parte de uma das coordenações da ZIP, portanto estamos a tentar, a tentar. No princípio tínhamos dificuldades de programas, porque não tínhamos programas completos. É esta dificuldade que também influenciou os professores para não puderem cumprir antes com os programas. Mas depois fizemos um esforço de ir até a repartição municipal da educação e deram-nos os tais programas e tiramos cópias, enfim. E estes estão a nos servir como uma ferramenta que está nos ajudar de que maneira. Mas isso só começamos a trabalhar com esses programas a partir do fim do segundo trimestre (2017). Então, dizer que também isso influenciou no aproveitamento exato dos alunos, porque alguns professores só planificavam assim; sem, sem instrumentos próprios.

3. Na sua opinião acha que os alunos que terminam o ensino primário apresentam os níveis de aprendizagens desejados?

Bem, até a este momento não. Porque primeiro é preciso rever o próprio sistema, é preciso rever o próprio sistema, em que o sistema deve haver alguns pontos se possível

tentar melhorar. Porque só aqui, por exemplo, nas classes de transição automática, aqui há um item que diz: independentemente da nota que o aluno tiver, e que se chegar até ao fim e não desistir, esse aluno tem acesso a aprovação. Mas o que nós notamos, há alunos que as vezes o professor aplica todas as técnicas, às vezes, têm, têm [...] uma assimilação muito retardada, e este aluno merecia inda reprovar pelo menos um ano e outro ano devia avançar para a classe seguinte. Mas o sistema em si, diz que tem que aprovar, é exatamente isso.

3.1.O que tem sido feito para alunos que não apresentem estes níveis de aprendizagem?

Bom [...] para especificamente nossa escola, nós temos orientados, eh, eh..., chamar os pais ou encarregados de educação e explicamos a posição dos seus educandos, e dando conselhos de que como aqui temos alguns ou temos algumas escolas de explicação, dizemos a eles que fizessem um bocadinho de esforço, porque por vezes a explicação daqui da escola não basta; é preciso que esse aluno que tem esta debilidade, depois de sair da escola o pai tem que fazer [...], de lhe colocar numa explicação e que quando juntamos o aluno tenta melhorar. Alguns pais cumprem e outros não. Há um caso concreto aqui, tivemos uma média de dez alunos neste ano letivo que estavam nestas condições. Chamamos os pais, e estes acataram o nosso conselho. Até ao fim do trimestre estes conseguiram ler e escrever. E tem ali alguns quatro ou cinco que não tiveram hipóteses, reprovaram, pois, que estão a frequentar a sexta classe, que é classe de exame.

4. O que a escola tem feito para que haja um trabalho cooperativo com os pais e encarregados de educação.

Sim nós cooperamos para além da área de ensino, também cooperamos eh, eh... por exemplo, noutras área; talvez digo, área da cooperação económica. O aluno quando sai de casa o pai ou a mãe tem que se preocupar dar o matabicho [pequeno almoço] à criança, atendendo o horário que é das 7h30-12h30. Se é que o pai ou mãe não dar qualquer coisa ao aluno, além do matabicho tem que meter qualquer coisa na mochila dele, em que no intervalo maior o aluno consegue comer um pouquinho, e se ele comer consegue acatar melhor aquilo que o professor explica com mais propriedade até a hora de saída. E isso nos ajudou bastante, porque os alunos aguentavam as aulas até as 12h30, hora de saída

5. O que é mais importante melhorar nas condições e infraestruturas da escola para que os professores e os alunos possam realizar da melhor maneira o seu trabalho?

Ok, o trabalho como prioridade que queríamos que fosse resolvido de imediato é acabamento das salas que foram erguidas pela comissão de pais e encarregados de educação. Eh, eh [...] fizeram muito esforço e chegaram onde chegaram; mas até agora a falta apetrechar. As salas estão, mas ainda falta o reboque, cimentar o chão e apetrechar com carteiras, porque até aqui temos alunos que escrevem sobre os joelhos. E fica difícil para o aluno melhorar. Então é bom que esse caso seja melhorado o mais rápido possível para ver se os alunos melhoram tanto na assimilação como no aperfeiçoamento das suas caligrafias.

Por parte dos professores, esses queixam-se principalmente na falta de equipamentos nas próprias salas e da falta de manuais dos para os alunos. As salas que nós usamos têm insuficiências de carteiras, e [...] outras estão degradadas e não temos fundo financeiras de poder recuperá-las.

6. Há seminários de superação de professores em números suficientes?

R: sim tem seminários, embora sejam insuficientes. A nossa escola é centro da ZIP (zona de influência pedagógica) onde periodicamente reunimos para a planificação de conteúdos a serem lecionados.

7. Em que área você acha que os professores precisam de mais superação?

R: os professores precisam mais formações nas áreas de educação musical, educação laboral, matemática e língua portuguesa.

Muito Obrigado

6.3. Entrevista do diretor 3

1. Na sua experiência como diretor, ao longo dos últimos anos, que opinião tem sobre o trabalho dos professores (nas dimensões pedagógicas, relação com os alunos e encarregados de educação)

Muito bem, quanto a este aspeto, o substancial nesse sentido [...], a maior tarefa é mais a direção da escola e professores. Havendo uma boa, ou seja, um bom acompanhamento por parte da direção da escola, porque se a direção da escola é muito atenta, praticamente com um calendário de assistência às aulas dos seus professores, ali encontraremos um elo de ligação que vai promover entre estes [...]; na verdade os professores trabalham, mas nem todos trabalham com vocação, por isso é importante que as direções de escolas tenham uma maior atenção no acompanhamento dos professores; e de igual maneira os professores também devem acompanhar os seus alunos.

Os nossos professores apresentam algumas debilidades pedagógicas. Mesmo no ano passado em algumas reuniões para elaboração do projeto educativo da escola, eu foquei este ponto, embora não houvesse consenso. Mas através destas reuniões, eu tenho procurando mitigar algumas dessas debilidades por parte dos professores e também de alguns diretores que fazem parte da nossa ZIP. Essa mitigação refere-se mesmo à monodocência porque os professores vêm formados por áreas específicas. Por exemplo, se algum professor tenha feito o curso história e geografia no ensino médio, aqui é obrigado a lecionar todas as disciplinas. Daí nasce essas debilidades. Muitos dos nossos professores e alguns colegas diretores de escolas, não dominam como preparar uma aula, não dominam como se elabora uma prova, não dominam como se preenche uma mini-pauta. Isso tudo faz parte, inclusive a ministração dos próprios conteúdos em si. A priori a reforma tem um lado positivo na versão das avaliações contínuas, mas quando alguém (professor) já tem domínio de conteúdos. Praticamente nessa parte das avaliações contínuas, a reforma educativa deu um progresso para os alunos, através das avaliações diárias, mas quando o professor já tem domínio do conteúdo. E quando não tem domínio aí nada resulta.

2. Acompanha e tem conhecimento do grau de cumprimento dos programas por parte professores?

Tem sido difícil, tem sido difícil, porque a priori também, o que temos vindo registar, os professores deparam-se com certos, e por motivo de não ter domínio do mesmo, ele deixa, passa, ao invés de apresentar uma certa humildade científica, com vista a

partilhar com os colegas, preferem deixar o conteúdo. Por isso aqui na nossa escola alertamos aos professores que quando apresentam dificuldades em determinado conteúdo ou capítulo, dias antes devem solicitar a direção da escola ou outros colegas.

3. Na sua opinião acha que os alunos que terminam o ensino primário apresentam os níveis de aprendizagens desejados?

Bem, se irmos aos percentuais, em termos de aproveitamento, em média estamos na ordem de 60 a 65% de aproveitamento dos alunos, sobretudo sobre este baixo aproveitamento está ligado às meninas, que talvez os psicólogos locais devam fazer este estudo para ver as causas. No género masculino o aproveitamento é maior. Pelas nossas constatações, nota-se que as meninas parecem mostrarem menor interesse nos estudos, e com isso também se observa pouco, talvez, talento. Algumas, segundo os professores das turmas, têm a ver com a pouca atenção durante as aulas. Na nossa escola temos uma média de doze meninas e seis rapazes nas classes terminais com grandes problemas de leitura e escrita. O ano passado os alunos tinham que reprovar mesmo. Convocamos os pais para lhes explicar a situação dos filhos, e muitos desses pais não sabiam a real situação e causa dessas debilidades. Por isso aconselhamos os pais a colocar os filhos nos centros de explicação.

3.1.O que tem sido feito para alunos que não apresentem estes níveis de aprendizagem?

Nós, direção dessa escola, usávamos métodos juntos com os professores para os alunos que apresentam essas debilidades; como dar tarefas específicas, como levar texto em casa para cópias, e dia seguinte os professores devem corrigir. Como muitos pais não fazem nada para ajudar os filhos em casa, então esse foi um dos métodos que escola encontrou para superar estes alunos, assim fazíamos.

4. O que a escola tem feito para que haja um trabalho cooperativo com os pais e encarregados de educação.

No seu geral adicionamos todo tipo de comportamentos com pais e encarregados de educação. E também tudo aquilo que escola não consegue dar solução sozinha, então aí convocamos os pais,

5. O que é mais importante melhorar nas condições e infraestruturas da escola para que os professores e os alunos possam realizar da melhor maneira o seu trabalho?

Quanto a essas situações, o grande segredo está na partilha dos problemas entre a escola e os pais. Sempre que a direção da escola reúne, no final fizemos as conclusões, e essas resoluções são passadas depois aos pais com vista a partilha, sem exclusão de ninguém.

Quanto aos meios materiais, é grande preocupação a falta de materiais. Aqui na nossa escola os manuais são mesmo desenrascados. Por vezes o pouco material que a escola tem, só chega para distribuir aos professores. A falta de material didático tem sido um fator de insucesso. Daí que pedimos aos professores que passem mesmo os conteúdos ao quadro. Se os alunos tivessem manuais, estando em casa deviam consultar, e não limitarem num único texto que copiou do quadro ou dado pelo professor.

Em algumas reuniões, temos aqui algumas atas de reuniões onde solicitamos aos pais a adquirirem [comprarem] manuais para os filhos. Para os pais que têm possibilidades e para aqueles que levam a sério a formação dos filhos, isso tem resultado. Nós temos encarregados, que nesse momento da matrícula estão aqui, e que só vão aparecer de novo no final do ano para verem a pauta do filho. A direção da escola pode fazer convocatórias ou comunicados verbais aos seus educandos, para comparecer em reuniões, e não aparecem.

6. Há seminários de superação de professores em números suficientes?

R: sim tem havido, mas muitos desses seminários são da iniciativa da escola. Agora aqueles que são promovidos pela direção da educação, são bastante poucos

7. Em que área você acha que os professores precisam de mais superação?

R: nos seminários de capacitação priorizamos as disciplinas que os professores têm mais debilidades como a educação musical, educação laboral, educação física, matemática e língua portuguesa.

Muito obrigado

6.4 Entrevista coletiva à equipa de supervisores

1. Na sua experiência como supervisor, ao longo dos últimos anos, que opinião tem sobre o trabalho dos professores (nas dimensões pedagógicas, relação com os alunos e encarregados de educação)

Muito, nós vamos falar da realidade que se vive e daquilo que se pretende, mas que ainda não se efetivou.

Eu, pessoalmente, começaria por dizer que na área da supervisão estou há dois anos, por isso a minha experiência, se comparado com os meus colegas [cita nomes] que já estão há mais tempo. Mas tendo em conta a realidade do nosso município e a realidade da escola, isto é, a relação entre os alunos, professores e encarregados de educação; o que temos constatados, os professores vão ao local de trabalho só com objetivo de preencher o dia laboral; mas o objetivo mesmo de ensinar para que o aluno aprenda a escrever e ler, se atendermos os objetivos do ensino primário, isso não se constata.

Tendo em conta as próprias condições das escolas, isto é, alunos ou então salas abarrotadas, mais de cinquenta alunos na sala de aulas; professor que trabalham a distancia, e ainda mais, são professores estudantes que se deslocam às grandes distancias; sendo por vezes o único professor naquela escola, lecionando em todas turmas sozinho; com isso tudo é possível falarmos em aprendizagem? É possível falarmos em qualidade de ensino? Por isso, os objetivos do ensino primário dificilmente são alcançados nestas escolas. Um outro aspeto que constatamos, os professores não estão formados para a monodocência, ou seja, para lecionarem no ensino primário. Por exemplo, existem as disciplinas de educação laboral, educação musical; que não são lecionadas em muitas escolas. Por isso os professores «camuflam» [inventam] notas. As disciplinas que são dadas são a língua portuguesa, a matemática e estudo do meio, estas sim são lecionadas no ensino primário, mas com grandes debilidades. Há professores que não têm domínio da matemática, mas são obrigados a lecionarem tal cadeira. Então pergunto eu! o que estes professores ensinam quando não dominam uma disciplina? A má remuneração também condiciona. Por regra, o professor devia trabalhar assim, num período lecionar e noutro estaria a preparar aulas, encontrar estratégias para superar as suas debilidades e dos seus alunos; mas não, este vai a procura de algumas condições alimentar para auxiliar o seu salário; muitos professores no período oposto às aulas fazem táxi de motorizadas, outros fazem negócios nos mercados informais, ao invés de planificar as aulas. Os próprios alunos também pouco se empenham; por que? Porque, nós as vezes temos constatados situações de alunos em que os pais são camponeses, e

por esse facto os filhos logo pela manhã vão à lavra com os pais; após as lavras é que vão a escola já cansados e chegam a escolas depois das nove horas e, o professor por sua vez a partir das onze vai terminando seu trabalho, o que quer dizer que este aluno só tem um tempo diário de três horas de aulas. E esse facto de os alunos chegarem tarde, o professor ao invés de lecionar três disciplinas diárias conforme está definido nos normativos, leciona apenas uma ou duas disciplinas. O fraco acompanhamento dos professores aos alunos que apresentam maiores debilidades, hoje faz-se sentir muito pouco. Os professores empenhados e comprometidos, pegam até na mão da criança para escrever determinadas letras ou palavras; mas hoje já não se verifica. Os professores prestam pouca atenção nos trabalhos individuais, como cópias dos alunos. Não corrigem erros, enfim. A não cooperação dos encarregados também tem contribuído para o fracasso das escolas, dos alunos e dos professores. Os encarregados valorizam pouco a formação escolar, ou dos filhos. Muitos destes encarregados alegam que já têm filhos formados e não conseguem empregos, daí exigirem os filhos pequenos a auxiliar no campo, ao invés de priorizar a escola. Bem, é quase isso que mais constatamos no nosso dia a dia.

2. Acompanha e tem conhecimento do grau de cumprimento dos programas por parte professores?

Falando do cumprimento dos programas curriculares, é débil. Por que, eh... quase relaciona-se já com que falamos na questão anterior. De princípio é que nós supervisores e também os inspetores escolares, obrigamos os professores a cumprirem com os programas curriculares, aliás isso é orientação nacional. A nível nacional estão estipulados os temas que devem ser lecionados durante um determinado trimestre. Então supervisionamos esse cumprimento. Do que temos constatados, talvez o cumprimento anda na ordem dos 50%. Porque ainda boa parte dos professores, devido a falta de manuais para os alunos, são obrigados a passarem os apontamentos todos no quadro; e os alunos vão copiando, devido, as debilidades de escrita e de leitura, letra por letra. Por outro, ainda que existam os manuais para alunos, estes por debilidades já referidas, os professores são obrigados a passarem mesmo os textos no quadro. Fazendo com os alunos professores lecionem meia página do texto. Assim não é possível cumprir com os programas.

3. Na sua opinião acha que os alunos que terminam o ensino primário apresentam os níveis de aprendizagens desejados?

Em função daquilo que temos constatado, os alunos que não conseguem alcançar um nível de aprendizagem, temos deixados ou recomendados eh..., além de pedir aos professores para puderem acompanhar todos os alunos; dedicarem maior atenção, através de um acompanhamento mais específicos, aos alunos que apresentam maiores dificuldades. Se o aluno não sabe escrever o seu nome, e os outros já sabem, então a tarefa para esse aluno não deve ser igual a dos outros que já escrevem seus nomes. Se não sabe o alfabeto, então a principal tarefa deste aluno deve o abecedário. Embora o aluno se encontre já numa classe já avançada, como por exemplo a quarta classe, se tiver problemas de leitura e escrita, deve-se-lhe atribuir tarefas relacionados com este problema. Para tentar ajudar, isso é o que temos recomendado.

Eu antes de ir para a supervisão, enquanto professora encontrei alunos na quinta classe que não sabiam nem ler, nem escrever. E como estratégia entrei em contacto com os pais, explicando as debilidades do seu educando, mas como os pais sabiam que era classe de transição automática, então pediram-me que eu o seguisse melhor, mas que não pudesse sair da classe de exame enquanto não melhorasse. Outros pais, sugeriram-me, depois de expor a situação de seu filho, que colocássemos desistido na pauta, como forma de justificar sua reprovação. E esse é conselho que temos dados aos professores, para dialogarem mais com os pais. Muitos alunos de classe de transição automática, só pelo facto de eles saberem que não reprovam, então muitos não fazem esforços.

4. O que é mais importante melhorar nas condições e infraestruturas da escola para que os professores e os alunos possam realizar da melhor maneira o seu trabalho?

Um dos maiores problemas que de forma comum, que os professores mais se queixam, tem a ver com o excesso de alunos por turma. Existem salas com 60 ou 70 alunos, que até inclusive não permitem que o professor circule no interior da sala. Portanto, é uma pena, por vezes ver as crianças naquelas condições, salas sufocadas, abafadas sem ar puro para se respirar. A causa disso é a insuficiências de escolas e de professores. Por outro, também têm sido baixadas orientações de que nenhuma escola deve ter mais turma a funcionar ao livre. E por outra, a medida da comparticipação de encarregados de educação é boa. Mas também constatamos que muitos pais devido ao número de filhos que têm, quando ouvem as medidas, recusam-se a matricular seus filhos, alegando incapacidade material ou financeira, que as escolas solicitam. Em síntese é isso que tínhamos para dizer.

5. Há seminários de superação de professores em números suficientes?

Para este ano letivo pensamos na implementação, para acabar com o facilitismo na transição, a supervisão vai solicitar as direções das escolas, para canalizarem as pautas e os exames escritos às ZIP's e nós depois fazemos um check-up, com vista a confirmar esses dois instrumentos.

Para as escolas que funcionam com um único professor, e este é ao mesmo tempo o diretor de escola, muitas vezes, os alunos ficam sem aulas porque diretor-professor deve representar a escola em reuniões convocadas. Por outro vamos implementar seminários dos professores, por áreas de dificuldades identificadas, ao invés dos seminários coletivos.

6. Em que área você acha que os professores precisam de mais superação?

Para nós todas as áreas são prioritárias, mas talvez destaquemos aqui as disciplinas de educação musical, educação laboral, língua portuguesa e matemática.

Muito obrigado

Anexos

Anexo A: Comparação entre o sistema de educação e ensino de 1978 e o de 2001.

(A presente comparação que apresentamos em anexo, incide sobre o sistema de educação e ensino que vigorou desde 1978 até ao ano 2001, e o sistema de educação e ensino aprovado aos 31 de dezembro de 2001, implementado em 2004)

INIDE
REPÚBLICA DE ANGOLA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Comparação entre o Sistema de Educação em vigor e o Sistema Educação a implementar

Da comparação entre o organigrama do Sistema de Educação actual, em vigor desde 1978 (Ver Decreto N.º 40/80 de 14 de Maio de 1980) e o organigrama do Sistema de Educação a implementar a partir de 2004 (Ver Lei N.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001), resultam as constatações que a seguir são apresentadas, e que podem ser visualizadas no quadro comparativo apresentado em anexo.

1. Sobre a terminologia aplicada

A terminologia aplicada num e noutra organigrama para caracterizar os níveis de ensino, os subsistemas de ensino e os tipos de ensino é diferente, sendo que, para o Sistema de Educação a implementar, a terminologia é mais próxima daquela que é mais usual na prática internacional. Por isso, esta mesma terminologia é tida como base, na comparação que se segue, entre os dois Sistemas de Educação. Por exemplo, os termos 1º, 2º e 3º níveis, Ensino de Base, Ensino Médio, dentre tantos outros, utilizados para caracterizar o Sistema de Educação em vigor desde 1978 (Ver Decreto N.º 40/80 de 14 de Maio de 1980), deixam de existir. Em contrapartida, surgem novos termos, mais consentâneos com a tendência da prática internacional, como: Ensino Primário, Ensino Secundário, 1º ciclo do Ensino Secundário, 2º ciclo do Ensino Secundário, e tantos outros, para caracterizar o Novo Sistema de Educação (Ver Lei N.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001).

2. Sobre a estrutura do Sistema de Educação

2.1 Educação Pré-Escolar

2.1.1 No Sistema de Educação em vigor, a Educação Pré-Escolar conta com a Classe de Iniciação de um ano de duração, e equiparada ao último ano do Jardim Infantil.

2.1.2 No Sistema de Educação a implementar, a Educação Pré-Escolar abarca a Creche e o Jardim Infantil, contando ainda com a Classe de Iniciação de um ano de duração, equiparada ao último ano do Jardim Infantil.

2.2 Ensino Primário

2.2.1 No Sistema de Educação em vigor, o Ensino Primário tem 4 anos de duração abarcando: no caso do Ensino de Base, - a 1ª, a 2ª, a 3ª e a 4ª classes, constituindo o 1º nível do Ensino de Base Regular, e, - a Alfabetização e a Pós-Alfabetização constituindo o 1º nível do Ensino de Adultos.

2.2.2 No Sistema de Educação a implementar, o Ensino Primário tem 6 anos de duração abarcando: no caso do Ensino Geral, - a 1ª, a 2ª, a 3ª, a 4ª, a 5ª e a 6ª classes para a Educação Regular, e, - a Alfabetização e a Pós-Alfabetização para a Educação de Adultos.

2.3 1º ciclo do Ensino Secundário

2.3.1 No Sistema de Educação em vigor, o Ensino Secundário 1º ciclo tem 4 anos de duração abarcando: no caso do Ensino de Base, - a 5ª e a 6ª classes que constituem o 2º nível do Ensino de Base Regular e da Educação de Adultos, e, - a 7ª e a 8ª classes que constituem o 3º nível do Ensino de Base Regular e da Educação de Adultos; no caso da Formação Profissional, - a 5ª e a 6ª classes que constituem o 1º ciclo de Trabalhadores

Qualificados (1º ciclo da Formação Profissional) e, - a 7ª e a 8ª classes que constituem o 2º ciclo de Trabalhadores Qualificados (1º ciclo da Formação Profissional).

2.3.2 No Sistema de Educação a implementar, o 1º ciclo do Ensino Secundário tem 3 anos de duração abarcando: no caso do Ensino Geral, - a 7ª, a 8ª e a 9ª classes para a Educação Regular e para a Educação de Adultos; no caso da Formação Profissional, - a 7ª, a 8ª e a 9ª classes para a Formação Profissional Básica.

2.3.3 Ainda no Sistema de Educação a implementar, o 1º ciclo do Ensino Secundário tem 1 ou 2 anos de duração de *Formação Intermédia*, para profissionalização no domínio da docência dos que tenham concluído 9ª classe do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral, em Educação Regular ou em Educação de Adultos, que não queiram ou não tenham conseguido ingressar no 2º ciclo do Ensino Secundário.

2.4 2º ciclo do Ensino Secundário

2.4.1 No Sistema de Educação em vigor, o 2º ciclo do Ensino Secundário tem 3 ou 4 anos de duração do Ensino Pré-Universitário e Médio, abrangendo: no caso de Ensino Pré-Universitário - o 1º, o 2º e os 3º anos, no caso do Ensino Médio Normal - a 9ª, a 10ª, a 11ª e a 12ª classes, e no caso do Ensino Médio Técnico - a 9ª, a 10ª, a 11ª e a 12ª classes.

2.4.2 No Sistema de Educação a implementar, o 2º ciclo do Ensino Secundário tem 3 ou 4 anos de duração, abrangendo: no caso do Ensino Geral, - a 10ª, a 11ª e a 12ª classes para a Educação Regular e para a Educação de Adultos, no caso da Formação Média Normal, - a 10ª, a 11ª, a 12ª e a 13ª classes, e no caso da Formação Média Técnica, - a 10ª, a 11ª, a 12ª e a 13ª classes.

2.4.3 Ainda no Sistema de Educação a implementar, o 2º ciclo do Ensino Secundário tem 1 ou 2 anos de duração de *Formação Intermédia* para profissionalização dos que tenham concluído a 12ª classe do Ensino Secundário Geral, que não queiram ou não tenham conseguido ingressar no Ensino Superior. No caso da Formação Média Normal, - 1 ou 2 anos após a 12ª classe do 2º ciclo do Ensino Secundário Geral de Educação Regular ou de Educação de Adultos, e no caso da Formação Média Técnica, - 1 ou 2 anos após a 12ª classe do 2º ciclo do Ensino Secundário Geral de Educação Regular ou de Educação de Adultos.

2.5 Ensino Superior

2.5.1 No Sistema de Educação em vigor, o Ensino Superior tem 5 anos de duração repartidos em 2 níveis, sendo: - o 1º, o 2º e o 3º ano do 1º nível, sem carácter terminal, e - o 4º e os 5º anos do 2º nível.

2.5.2 No Sistema de Educação a implementar o Ensino Superior está repartido em Graduação e Pós-graduação, sendo: A Graduação comportando:

- O Bacharelato de 3 anos de duração, com carácter terminal, abarcando o 1º, o 2º e o 3º ano,
- A Licenciatura de 4, 5 ou 6 anos de duração, abarcando o 1º, o 2º, o 3º, 4º, 5º e 6º anos, conforme o curso.

A Pós-Graduação comportando:

- Na Pós-Graduação académica - o Mestrado de 2 ou 3 anos de duração,
- O Doutoramento de 4 ou 5 anos de duração.
- Na Pós-Graduação profissional, - especialização de 1 ano de duração.

3. Sobre a obrigatoriedade do Ensino

3.1 No quadro do Sistema de Educação em vigor desde 1978, o Estado assume e garante a todas as crianças possibilidades de instrução durante os primeiros 4 anos de escolaridade correspondentes ao 1º nível do Ensino de Base.

3.2. No âmbito do Sistema de Educação a implementar, a escolaridade obrigatória é de 6 anos, correspondentes ao Ensino Primário. Ainda conforme a Lei de Bases do Sistema de Educação (a implementar), a Classe de Iniciação torna-se também obrigatória.

4. Escolaridade antes do ingresso para o Ensino Superior

4.1. No quadro do Sistema de Educação em vigor desde 1978, o ingresso para o Ensino Superior é possível após 11 anos de escolaridade, concluindo um curso pré-universitário com 3 anos de duração na sequência dos 8 anos do Ensino de Base. O mesmo é possível ainda após 12 anos de escolaridade, concluindo um curso

médio normal ou técnico com 4 anos de duração na sequência dos 8 anos do Ensino de Base.

4.2. No âmbito do Sistema de Educação a implementar, o ingresso para o Ensino Superior é possível após 12 anos de escolaridade, concluindo um curso do Ensino Geral, no 2º ciclo do Ensino Secundário. Este curso dura 3 anos, e vem na sequência do 1º ciclo do Ensino Secundário, igualmente com 3 anos de duração e do Ensino Primário de 6 anos. O mesmo é possível ainda após 13 anos de escolaridade, concluindo um curso da Formação Média Normal ou da Formação Média Técnica no 2º ciclo do Ensino Secundário. Em ambos os casos, este curso tem a duração de 4 anos e vem na sequência do 1º ciclo do Ensino Secundário e do Ensino Primário.

5. Sobre a Formação profissional

5.1 No Sistema de Educação vigente, o Sistema de Formação profissional para trabalhadores consiste essencialmente nos dois ciclos de formação, sendo o 1º abarcando a 5ª e a 6ª classes, e o 2º a 7ª e a 8ª classes; tendo sido já excluído das competências do Ministério da Educação (Ver Lei de Bases do Sistema de Formação Profissional, Lei 21-A/92, Suplemento, de 28 de Agosto de 1992), passou para a gestão do Ministério da Administração Pública e Segurança Social em 1995.

5.2 No Sistema de Educação a implementar, a Formação profissional exclusiva para trabalhadores não consta, existindo apenas uma Formação Básica Profissional para jovens e adultos tal como indica o ponto 2.3.2 mais acima.

6. Sobre os Sub-Sistemas de Ensino

6.1. No Sistema de Educação em vigor existem 3 Sub-Sistemas de Ensino, designadamente:

- o Sub-Sistema de Ensino Geral,
- o Sub-Sistema de Ensino Técnico-Profissional e
- o Sub-Sistema de Ensino Superior,

6.2 No Sistema de Educação a implementar estão previstos 6 Sub-Sistemas de Ensino, a saber:

- o Sub-Sistema de Educação Pré-Escolar,
- o Sub-Sistema de Ensino Geral,
- o Sub-Sistema de Educação de Adultos,
- o Sub-Sistema de Formação de Professores,
- o Sub-Sistema de Ensino Técnico-Profissional, e
- o Sub-Sistema de Ensino Superior.

7. Sobre o projeto educativo

7.1 No quadro do Sistema de Educação em vigor, o projeto educativo inicial apresentado em 1977 (Ver “Princípios de Base para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na R.P.A.” publicada pelo Ministério da Educação em 1978) sofreu, ao longo dos anos, alterações destinadas, por um lado, a dotá-lo de uma melhor adequação às mutações de ordem política, económica e social, e, por outro, a permitir obter dele melhores resultados. Vários instrumentos curriculares (objetivos, perfis de saída, planos de estudo, programas de ensino, materiais pedagógicos) de diferentes níveis de ensino foram sujeitos à modificações durante a vigência do Sistema de Educação implantado em 1978.

7.2 No âmbito do Sistema de Educação a implementar, o projeto educativo que se propõe é um produto de evolução do Sistema de Educação vigente. O novo projecto educativo está melhor articulado e clarificado pelos objectivos estabelecidos para o Sistema de Educação, no seu todo, e para os diferentes Sub-Sistemas de ensino (Ver Lei N.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001); é mais abrangente e pertinente tendo em conta as particularidades nacionais; por isso, é mais favorável à concepção de projectos educativos (incluindo instrumentos curriculares como objectivos, perfis de saída, planos de estudo, programas de ensino, materiais pedagógicos) específicos de instituições de ensino que melhor contribuem para o desenvolvimento nacional.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, em Luanda, aos 13 de Outubro de 2003.

Anexo B. Lei de Bases do Sistema de Educação nº13/01 de 31 de Dezembro

.....

(Tendo se constatado a ineficiência do sistema de educação e ensino implementado em 1978, face às mudanças ocorridas a nível político, económico e social, aprovou-se a Lei de Bases de Educação e Ensino nº13 de 31 de Dezembro de 2001, com em vista a responder as novas exigências de formação de recursos humanos, necessários ao progresso socioeconómico da sociedade angolana)

REPÚBLICA DE ANGOLA
ASSEMBLEIA NACIONAL

Lei de Bases do Sistema de Educação 31 de Dezembro de 2001

Considerando a vontade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo;

Considerando igualmente que as mudanças profundas no sistema socioeconómico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado, sugerem uma readaptação do sistema educativo, com vista a responder as novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio-económico da sociedade angolana; Nestes termos, ao abrigo da alínea b) do artigo 88º da Lei Constitucional, a Assembleia Nacional aprova a seguinte: LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO

CAPITULO I

Definição, Âmbito e Objetivos

ARTIGO 1º

(Definição)

1. A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do País e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico - técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimnodesportivas.
2. O sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social.

ARTIGO 2º

(Âmbito)

1. O sistema de educação assenta-se na Lei Constitucional, no plano nacional e nas experiências acumuladas e adquiridas a nível internacional.

2. O sistema de educação desenvolve-se em todo o território nacional e a definição da sua política é da exclusiva competência do Estado, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura a sua coordenação.
3. As iniciativas de educação podem pertencer ao poder central e local do Estado ou a outras pessoas singulares ou coletivas, públicas ou privadas, competindo ao Ministério da Educação e Cultura a definição das normas gerais de educação, nomeadamente nos seus aspetos pedagógicos e andragógicos, técnicos, de apoio e fiscalização do seu cumprimento e aplicação.
4. O Estado Angolano pode, mediante processos e mecanismos a estabelecer, integrar no sistema de educação os estabelecimentos escolares sediados nos países onde seja expressiva a comunidade angolana, respeitando o ordenamento jurídico do país hospedeiro.

ARTIGO 3º

(Objetivos gerais)

São objetivos gerais da educação:

- a) desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do País;
- b) formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos;
- c) promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida;
- d) fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;
- e) desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

CAPITULO II

Princípios Gerais

Artigo 4º

(Integridade)

O sistema de educação é integral, pela correspondência entre os objetivos da formação e os de desenvolvimento do País e que se materializam através da unidade dos objetivos, conteúdos e métodos de formação, garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino.

ARTIGO 5º

(Laicidade)

O sistema de educação é laico pela sua independência de qualquer religião.

ARTIGO 6º

(Democraticidade)

A educação tem carácter democrático pelo que, sem qualquer distinção, todos os cidadãos angolanos têm iguais direitos no acesso e na frequência aos diversos níveis de ensino e de participação na resolução dos seus problemas.

ARTIGO 7º

(Gratuidade)

1. Entende-se por gratuidade a isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas e o material escolar.
2. O ensino primário é gratuito, quer no subsistema de ensino geral, quer no subsistema de educação de adultos.
3. O pagamento da inscrição, da assistência às aulas, do material escolar e do apoio social nos restantes níveis de ensino, constitui encargos para os alunos, que podem recorrer, se reunirem as condições exigidas, à bolsa de estudo interna, cuja criação e regime devem ser regulados por diploma próprio.

ARTIGO 8º

(Obrigatoriedade)

O ensino primário é obrigatório para todos os indivíduos que frequentem o subsistema do ensino geral.

ARTIGO 9º

(Língua)

1. O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa.
2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais.
3. Sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.

CAPÍTULO III

Organização do Sistema de Educação

SECÇÃO I

Estrutura do Sistema de Educação

ARTIGO 10º

(Estrutura)

1. A educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:
 - a) subsistema de educação pré-escolar;
 - b) subsistema de ensino geral;
 - c) subsistema de ensino técnico-profissional;
 - d) subsistema de formação de professores;
 - e) subsistema de educação de adultos;
 - f) subsistema de ensino superior.
2. O sistema de educação estrutura-se em três níveis:
 - a) primário;
 - b) secundário;
 - c) superior.
3. No domínio da formação de quadros para vários sectores económicos e sociais do País, sob a responsabilidade dos subsistemas do ensino técnico-profissional e da formação de professores, a formação média, técnica e normal, corresponde ao 2º ciclo do ensino secundário, com a duração de mais um ano dedicado a profissionalização, num determinado ramo com carácter terminal.

SECÇÃO II

Subsistema de Educação Pré-Escolar

SUBSECÇÃO I

Definição, Objetivos, Estrutura, Coordenação

Administrativa e Pedagógica

ARTIGO 11º

(Definição)

O subsistema de educação pré-escolar é a base da educação, cuidando da primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as ações de condicionamento e de desenvolvimento psico-motor.

ARTIGO 12º

(Objetivos)

São objetivos do subsistema da educação pré-escolar:

- a) promover o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afetivo da criança, garantindo-lhe um estado sadio por forma a facilitar a sua entrada no subsistema de ensino geral;
- b) permitir uma melhor integração e participação de crianças através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia;
- c) desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a atividade lúdica da criança.

ARTIGO 13º

(Estrutura)

1. A educação pré-escolar estrutura-se em dois ciclos:
 - a) creche;
 - b) jardim infantil.
2. A organização, estrutura e funcionamento destes ciclos é objeto de regulamentação própria.

SECÇÃO III

Subsistema de Ensino Geral

SUBSECÇÃO I

Definição, Objetivos e Estrutura

ARTIGO 14º

(Definição)

O subsistema de ensino geral constitui o fundamento do sistema de educação para conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida e necessária à continuação de estudos em subsistemas subsequentes.

ARTIGO 15º

(Objetivos)

São objetivos gerais do subsistema de ensino geral:

- a) conceder a formação integral e homogénea que permita o desenvolvimento harmonioso das capacidades intelectuais, físicas, morais e cívicas;
- b) desenvolver os conhecimentos e as capacidades que favoreçam a autoformação para um saber-fazer eficazes que se adaptem às novas exigências;
- c) educar a juventude e outras camadas sociais de forma a adquirirem hábitos e atitudes necessários ao desenvolvimento da consciência nacional;
- d) promover na jovem geração e noutras camadas sociais o amor ao trabalho e potenciá-las para uma atividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida.

ARTIGO 16º

(Estrutura)

O subsistema de ensino geral estrutura-se em:

- a) ensino primário;
- b) ensino secundário.

SUBSECÇÃO II

Definição e Objetivos do Ensino Primário

ARTIGO 17º

(Definição)

O ensino primário, unificado por seis anos, constitui a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário.

ARTIGO 18º

(Objetivos)

São objetivos específicos do ensino primário:

- a) desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão;
- b) aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização;
- c) proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais;
- d) estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;
- e) garantir a prática sistemática de educação física e de atividades gimnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

SUBSECÇÃO III

Definição e Objetivos do Ensino Secundário Geral

ARTIGO 19º

(Definição)

O ensino secundário, tanto para a educação de jovens, quanto para a educação de adultos, como para educação especial, sucede ao ensino primário e compreende dois ciclos de três classes:

- a) o ensino secundário do 1º ciclo que compreende as 7ª, 8ª e 9ª classes;
- b) o ensino secundário do 2º ciclo, organizado em áreas de conhecimentos de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso e que compreende as 10ª, 11ª e 12ª classes.

ARTIGO 20º

(Objetivos)

1. São objetivos específicos do 1º ciclo:

- a) consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no ensino primário;
- b) permitir a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes.

2. São objetivos específicos do 2º ciclo:

- a) preparar o ingresso no mercado de trabalho e/ ou no subsistema de ensino superior;
- b) desenvolver o pensamento lógico e abstrato e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática.

SECÇÃO IV

Subsistema de Ensino Técnico-Profissional

Subsecção I

Definição, Objetivos e Estrutura

ARTIGO 21º

(Definição)

O subsistema de ensino técnico-profissional é a base da preparação técnica e profissional dos jovens e trabalhadores começando, para o efeito, após o ensino primário.

ARTIGO 22º

(Objetivos)

É objetivo fundamental do subsistema de ensino técnico-profissional a formação técnica e profissional dos jovens em idade escolar, candidatos a emprego e trabalhadores, preparando-os para o exercício de uma profissão ou especialidade, por forma a responder às necessidades do País e à evolução tecnológica.

ARTIGO 23º

(Estrutura)

O subsistema de ensino técnico-profissional compreende:

- a) formação profissional básica;
- b) formação média técnica.

SUBSECÇÃO II

Formação Profissional Básica

ARTIGO 24º

(Definição)

1. A formação profissional básica é o processo através do qual os jovens e adultos adquirem e desenvolvem conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas relacionadas diretamente com o exercício duma profissão.
2. A formação profissional básica visa a melhor integração do indivíduo na vida ativa, podendo contemplar vários níveis e desenvolver-se por diferentes modalidades e eventualmente complementar a formação escolar no quadro da educação permanente.
3. A formação profissional básica realiza-se após a 6ª classe nos centros de formação profissional públicos e privados.
4. A formação profissional básica rege-se por diploma próprio.

SUBSECÇÃO III

Formação Média -Técnica

ARTIGO 25º

(Definição e objetivos)

1. A formação média- técnica consiste na formação técnico-profissional dos jovens e trabalhadores e visa proporcionar aos alunos conhecimentos gerais e técnicos para os diferentes ramos de atividade económica e social do País, permitindo-lhes a inserção na vida laboral e mediante critérios, o acesso ao ensino superior.
2. A formação média- técnica realiza-se após a 9ª classe com a duração de quatro anos em escolas técnicas.
3. Pode-se organizar formas intermédias de formação técnico-profissional após a 12ª classe do ensino geral com a duração de um a dois anos de acordo com a especialidade.

SECÇÃO V

Subsistema de Formação de Professores

SUBSECÇÃO I

Definição, Objetivos e Estrutura

ARTIGO 26º

(Definição)

1. O subsistema de formação de professores consiste em formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.
2. Este subsistema realiza-se após a 9ª classe com duração de quatro anos em escolas normais e após este em escolas e institutos superiores de ciências de educação.
3. Pode-se organizar formas intermédias de formação de professores após a 9ª e a 12ª classes, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade.

ARTIGO 27º

(Objetivos)

São objetivos do subsistema de formação de professores:

- a) formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação;
- b) formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;

c) desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.

ARTIGO 28º

(Estrutura)

O subsistema de formação de professores estrutura-se em:

- a) formação média normal, realizada em escolas normais;
- b) ensino superior pedagógico realizado nos institutos e escolas superiores de ciências de educação.

SUBSECÇÃO II

Formação Média Normal

ARTIGO 29º

(Definição)

A formação média normal destina-se à formação de professores de nível médio que possuam à entrada a 9ª classe do ensino geral ou equivalente e capacitando-os a exercer atividades na educação pré-escolar e ministrar aulas no ensino primário, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.

SUBSECÇÃO III

Ensino Superior Pedagógico

ARTIGO 30º

(Definição)

1. O ensino superior pedagógico destina-se à formação de professores de nível superior, habilitados para exercerem as suas funções, fundamentalmente no ensino secundário e eventualmente na educação pré-escolar e na educação especial.
2. Este ensino destina-se também à agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionadas para a docência.

SECÇÃO VI

Subsistema de Educação de Adultos

SUBSECÇÃO I

Definição, Objetivos e Estrutura

ARTIGO 31º

(Definição)

1. O subsistema de educação de adultos constitui um conjunto integrado e diversificado de processos educativos baseados nos princípios, métodos e tarefas da andragogia e realiza-se na modalidade de ensino direto e /ou indireto.

2. O subsistema de educação de adultos visa a recuperação do atraso escolar mediante processos e métodos educativos intensivos e não intensivos, estrutura-se em classes e realiza-se em escolas oficiais, particulares, de parceria, nas escolas polivalentes, em unidades militares, em centros de trabalho e em cooperativas ou associações agro-silvo-pastoris, destinando-se à integração sócio- educativa e económica do indivíduo a partir dos 15 anos de idade.

ARTIGO 32º

(Objetivos específicos.)

São objetivos específicos do subsistema de educação de adultos:

- a) aumentar o nível de conhecimentos gerais mediante a eliminação do analfabetismo juvenil e adulto, literal e funcional;
- b) permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, na dupla perspetiva de desenvolvimento integral do homem e da sua participação ativa no desenvolvimento social, económico e cultural, desenvolvendo a capacidade para o trabalho através de uma preparação adequada às exigências da vida ativa;
- c) assegurar o acesso da população adulta à educação, possibilitando-lhes a aquisição de competências técnico-profissionais para o crescimento económico e o progresso social do meio que a rodeia, reduzindo as disparidades existentes em matéria de educação entre a população rural e a urbana numa perspetiva do género;
- d) contribuir para a preservação e desenvolvimento da cultura nacional, a proteção ambiental, a consolidação da paz, a reconciliação nacional, a educação cívica, cultivar o espírito de tolerância e respeito pelas liberdades fundamentais;
- e) transformar a educação de adultos num polo de atracção e de desenvolvimento comunitário e rural integrados, como fator de atividade sócio-económica e para a criatividade do indivíduo.

ARTIGO 33º

(Estrutura)

1. O subsistema da educação de adultos estrutura-se em:

- a) ensino primário que compreende a alfabetização e após alfabetização;

b) ensino secundário que compreende os 1º e 2º ciclos.

2. Os 1º e 2º ciclos do ensino secundário organizam-se nos moldes previstos nos números 1 e 2, respetivamente, do artigo 20º da presente lei.

3. O subsistema de educação de adultos tem uma organização programática, de conteúdos e de metodologias de educação e de avaliação, bem como duração adequada às características, necessidades e aspirações dos adultos.

ARTIGO 34º

(Regulamentação)

O subsistema de educação de adultos obedece a critérios a serem estabelecidos por regulamentação própria.

SECÇÃO VII

Subsistema do Ensino Superior

SUBSECÇÃO I

Definição, Objetivos e Estrutura

ARTIGO 35º

(Definição)

O subsistema de ensino superior visa a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de atividade económica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana

ARTIGO 36º

(Objetivos)

São objetivos do subsistema do ensino superior:

- a) preparar os quadros de nível superior com formação científico-técnica, cultural num ramo ou especialidade correspondente a uma determinada área do conhecimento;
- b) realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica, orientada para a solução dos problemas postos em cada momento pelo desenvolvimento do País e inserida no processo dos progressos da ciência, da técnica e da tecnologia;
- c) preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na produção;
- d) realizar cursos de pós-graduação ou especialização para a superação científico-técnica dos quadros do nível superior em exercício nos distintos ramos e sectores da sociedade;

e) promover a pesquisa e a divulgação dos seus resultados para o enriquecimento e o desenvolvimento multifacético do país.

ARTIGO 37º

(Estrutura)

O subsistema de ensino superior estrutura-se em:

- a) graduação;
- b) pós-graduação.

ARTIGO 38º

(Graduação)

1. A graduação estrutura-se em:

- a) bacharelato;
- b) licenciatura.

2. O bacharelato corresponde a cursos de ciclo curto com a duração de três anos e tem por objetivo permitir ao estudante a aquisição de conhecimentos científicos fundamentais para o exercício de uma atividade prática no domínio profissional respetivo, em área a determinar, com carácter terminal.

3. A licenciatura corresponde a cursos de ciclo longo com a duração de quatro a seis anos e tem como objetivo a aquisição de conhecimentos, habilidades e práticas fundamentais dentro do ramo do conhecimento respetivo e a subsequente formação profissional ou académica específica.

ARTIGO 39º

(Pós-graduação)

1. A pós-graduação tem duas categorias:

- a) pós-graduação académica;
- b) pós-graduação profissional.

2. A pós-graduação académica tem dois níveis:

- a) mestrado;
- b) doutoramento.

3. A pós-graduação profissional compreende a especialização.

4. O mestrado, com a duração de dois a três anos, tem como objetivo essencial o enriquecimento da competência técnico-profissional dos licenciados.

5. A especialização corresponde a cursos de duração mínima de 1 ano e tem por objetivo o aperfeiçoamento técnico-profissional do licenciado.

6. O doutoramento, com a duração de quatro a cinco anos, visa proporcionar formação científica, tecnológica ou humanista, ampla profunda aos candidatos diplomados em curso de licenciatura e/ou mestrado.

SUBSECÇÃO II

Tipo de Instituições e Investigação Científica

ARTIGO 40 °

(Tipo de instituições de ensino)

As instituições de ensino classificam-se nas seguintes categorias:

- a) universidades;
- b) academias;
- c) institutos superiores;
- d) escolas superiores.

ARTIGO 41°

(Investigação Científica)

1. O Estado fomenta e apoia as iniciativas à colaboração entre entidades públicas e privadas no sentido de estimular o desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia.
2. O Estado deve criar condições para a promoção de investigação científica e para a realização de atividades de investigação no ensino superior e nas outras instituições vocacionadas para o efeito.

ARTIGO 42°

(Regulamentação)

O subsistema de ensino superior rege-se por diploma próprio.

SECÇÃO VIII

Modalidades de Ensino

SUBSECÇÃO I

A Educação Especial

ARTIGO 43°

(Definição)

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal, quer para o subsistema do ensino geral, como para o subsistema da educação de adultos, destinada aos indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente deficientes motores, sensoriais, mentais, com transtornos de conduta e trata da prevenção, da recuperação e da integração socioeducativa e socioeconómica dos mesmos e dos alunos superdotados.

ARTIGO 44º

(Objetivos específicos)

Para além dos objetivos do subsistema do ensino geral, são objetivos específicos da educação especial:

- a) desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais reduzindo as limitações provocadas pelas deficiências;
- b) apoiar a inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes ajudando na aquisição de estabilidade emocional;
- c) desenvolver as possibilidades de comunicação;
- d) desenvolver a autonomia de comportamento a todos os níveis em que esta se possa processar;
- e) proporcionar uma adequada formação pré-profissional e profissional visando a integração na vida ativa;
- f) criar condições para o atendimento dos alunos superdotados.

ARTIGO 45º

(Organização)

A educação especial é ministrada em instituições do ensino geral, da educação de adultos ou em instituições específicas de outros sectores da vida nacional cabendo, neste último caso, ao Ministério da Educação e Cultura a orientação pedagógica, andragógica e metodológica.

ARTIGO 46º

(Condições Educativas)

Os recursos educativos para a educação especial estão sujeitos às peculiaridades e características científico-técnicas desta modalidade de ensino e adaptadas às características da população alvo.

ARTIGO 47º
(Regulamentação)

A educação especial rege-se por diploma próprio.

SUBSECÇÃO II
Educação Extra- Escolar

ARTIGO 48º
(Organização)

As atividades extraescolares são realizadas pelos órgãos centrais e locais da administração do estado e empresas em colaboração com as organizações sociais e de utilidade pública, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura o papel reitor.

ARTIGO 49º
(Objetivos)

1. A educação extraescolar realiza-se no período inverso ao das aulas e tem como objetivo permitir ao aluno o aumento dos seus conhecimentos e o desenvolvimento harmonioso das suas potencialidades, em complemento da sua formação escolar.
2. A educação extraescolar realiza-se através de atividades de formação vocacional, de orientação escolar e profissional, da utilização racional dos tempos livres, da atividade recreativa e do desporto escolar.

ARTIGO 50º
(Regulamentação)

A educação extraescolar rege-se por diploma próprio.

CAPÍTULO IV
Regime de Frequência e Transição

ARTIGO 51º
(Educação pré-escolar)

1. À educação pré-escolar têm acesso as crianças cuja idade vai até aos seis anos.
2. As crianças que até aos cinco anos de idade não tenham beneficiado de qualquer alternativa educativa dirigida à infância, devem frequentar a classe de iniciação.

ARTIGO 52º

(Ensino geral, educação de adultos e formação média técnica e normal)

Os regimes gerais de frequência e transição no ensino geral, na educação de adultos, na formação média técnica e normal pelas suas peculiaridades e características da população alvo são objeto de regulamentação própria.

ARTIGO 53º

(Ensino Superior)

1. Têm acesso ao ensino superior os candidatos que concluem com aproveitamento o ensino médio geral, técnico ou normal, ou o equivalente e façam prova de capacidade para a sua frequência, de acordo com os critérios a estabelecer.
2. Os regimes gerais de frequência e transição no ensino superior são objeto de regulamentação própria.

CAPÍTULO V

Recursos Humanos –Materiais

ARTIGO 54º

(Agentes de Educação)

1. É assegurado aos agentes de educação o direito à formação permanente através dos mecanismos próprios, com vista à elevação do seu nível profissional, cultural e científico.
2. Os agentes de educação são remunerados e posicionados na sua carreira de acordo com as suas habilitações literárias e profissionais e atitude perante o trabalho.
3. A progressão na carreira docente e administrativa está ligada à avaliação de toda a atividade de desenvolvimento no âmbito da educação, bem como as qualificações profissionais e científicas.
4. Para efeitos do presente artigo, entende-se por agentes de educação os professores, diretores, inspetores, administradores e outros gestores de educação.

ARTIGO 55º

(Rede escolar)

1. É da competência do Estado a elaboração da carta escolar, orientação e o controlo das obras escolares.
2. A rede escolar deve ser organizada de modo a que em cada região se garanta a maior diversidade possível de cursos, tendo em conta os interesses locais ou regionais.
3. É da responsabilidade dos órgãos do poder local de administração do Estado e da sociedade civil o equipamento, a conservação, a manutenção e a reparação das instituições escolares de todos os níveis de ensino até ao 1º ciclo do ensino secundário.
4. Os órgãos do poder local da administração do Estado devem proteger as instituições escolares e tomar as medidas tendentes a evitar todas as formas de degradação do seu património.

ARTIGO 56º

(Recursos educativos)

1. Constituem recursos educativos todos os meios utilizados que contribuem para o desenvolvimento do sistema de educação.
2. São recursos educativos:
 - a) guias e programas pedagógicos;
 - b) manuais escolares;
 - c) bibliotecas escolares;
 - d) equipamentos, laboratórios, oficinas, instalações e material desportivo.

ARTIGO 57º

(Financiamento)

1. O exercício da educação constitui uma das prioridades do Plano Nacional de Desenvolvimento Económico-Social e do Orçamento Geral do Estado.
2. As verbas e outras receitas destinadas ao Ministério da Educação e Cultura devem ser distribuídas em função das prioridades estratégicas do desenvolvimento do sistema de educação.
3. O ensino promovido por iniciativa privada é financiado através da remuneração pelos serviços prestados ou por outras fontes.
4. O Estado pode co-financiar instituições educativas de iniciativa privada em regime de parceria desde que sejam de interesse público relevante ou estratégico.

CAPÍTULO VI

Administração e Gestão do Sistema de Educação

ARTIGO 58º

(Níveis de administração)

1. A delimitação e articulação de competências entre os diferentes níveis de administração e gestão do sistema de educação é objecto de regulamentação especial.
2. Cabe, designadamente, aos órgãos da administração central do Estado:
 - a) conceber, definir, dirigir, coordenar, controlar e avaliar o sistema de educação;
 - b) planificar e dirigir normativa e metodologicamente a actividade da investigação pedagógica.

ARTIGO 59º

(Posição e organização das escolas e outras instituições para a educação)

1. As escolas e demais instituições de educação são unidades de base do sistema de educação.
2. As escolas e demais instituições de educação organizam-se de acordo com o subsistema de ensino em que estiverem inseridas.
3. Independentemente da sua especificidade e deveres particulares, as escolas e demais instituições de educação organizam-se de molde a que, com a vida interna, as relações, o conteúdo, a forma e os métodos de trabalho contribuam para a realização dos objetivos da educação.
4. As escolas e demais instituições de educação devem:
 - a) aplicar e desenvolver formas e métodos de trabalho educativo e produtivo que se fundamentam na ligação do ensino com a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos;
 - b) realizar a difusão e o enriquecimento do trabalho educativo utilizando várias formas de atividades livres dos alunos e estudantes.
5. As escolas e demais instituições de educação devem prestar uma atenção especial às condições e à organização, tanto da formação geral, como da formação profissional ou profissionalizante, nas oficinas, nos centros ou estabelecimentos escolares do País.
6. As normas gerais para a vida interna e o trabalho das escolas e demais instituições são regulamentados pelos respetivos estatutos de ensino e regulamentos gerais internos.

ARTIGO 60º
(Planos e programas)

Os planos de estudos e programas de ensino têm um carácter nacional e de cumprimento obrigatório, sendo aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura.

ARTIGO 61º
(Manuais escolares)

Os manuais escolares aprovados e adotados pelo Ministério da Educação e Cultura são de utilização obrigatória em todo o território nacional e nos subsistemas de ensino para que forem indicados.

ARTIGO 62º
(Calendário escolar)

1. O ano escolar delimita o ano letivo, tem carácter nacional e é de cumprimento obrigatório.
2. A determinação do ano escolar compete ao Conselho de Ministros, enquanto que a definição do ano letivo é da competência do Ministro da Educação e Cultura.

ARTIGO 63º
(Avaliação)

O sistema de educação é objeto de avaliação contínua com incidência especial sobre o desenvolvimento, a regulamentação e a aplicação da presente lei, tendo em conta os aspetos educativos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros.

ARTIGO 64º
(Investigação em educação)

1. A investigação científica em educação destina-se a avaliar e a interpretar científica, quantitativa e qualitativamente a atividade desenvolvida no sistema de educação por forma a corrigir os desvios, visando o seu permanente aperfeiçoamento.
2. A investigação científica em educação é feita nas instituições vocacionadas ou adotadas para o efeito.
3. A investigação científica em educação rege-se por diploma próprio.

ARTIGO 65º
(Inspeção de educação)

À inspeção de educação cabe o controlo, a fiscalização e a avaliação da educação, tendo em vista os objetivos estabelecidos na presente lei.

CAPÍTULO VII
Disposições Especiais

ARTIGO 66º
(Acção social escolar)

O Governo deve promulgar normas especiais sobre o acesso e o usufruto dos serviços sociais escolares.

ARTIGO 67º
(Cidadãos estrangeiros)

O Governo define em diploma próprio os princípios, normas e critérios de frequência dos estudantes estrangeiros nas instituições escolares da República de Angola.

ARTIGO 68º
(Equiparação e equivalência de estudos)

1. Os certificados e diplomas dos níveis primário, secundário e superior concluídos no estrangeiro são válidos na República de Angola desde que sejam reconhecidos pelas estruturas competentes angolanas.
2. As formas e mecanismos de reconhecimento das equivalências são estabelecidos em diploma próprio.

ARTIGO 69º
(Ensino particular)

1. Às pessoas singulares ou coletivas é concedida a possibilidade de abrirem estabelecimentos de ensino, sob o controlo do Estado nos termos a regulamentar em diploma próprio.
2. O Estado pode subsidiar estabelecimentos de ensino privado, com ou sem fins lucrativos, desde que sejam de interesse público relevante e estratégico.

3. O Estado define os impostos, taxas e emolumentos a que se obriguem as atividades de educação de carácter privado.

ARTIGO 70º

(Plano de desenvolvimento do sistema educativo)

O Governo, no prazo de 90 dias, deve elaborar e apresentar para aprovação da Assembleia Nacional, um plano de desenvolvimento do sistema educativo que assegure a realização faseada da presente lei e demais legislações complementares.

ARTIGO 71º

(Criação e encerramento das escolas)

1. As escolas são criadas, tendo em conta a situação económica e as necessidades sociais do País.
2. As escolas e demais instituições da educação em que haja participação directa de outros Ministérios, são criadas por decreto executivo conjunto do Ministro da Educação e Cultura e dos Ministros cuja esfera de acção corresponda aos respectivos ramos e/ou especialidades competindo ao Ministério da Educação e Cultura o papel reitor.
3. As escolas e demais instituições da educação são encerradas, quando deixarem de corresponder aos fins para que foram criadas, por decreto executivo do Ministério da Educação e Cultura e do órgão de tutela conforme o título de criação.
4. Enquadram-se no sistema de educação as escolas de instituições religiosas e de ensino militar quando integradas nos subsistemas, níveis e modalidades previstos na lei.

ARTIGO 72º

(Regime de transição do sistema de educação)

O regime de transição do sistema actual para o previsto na presente lei é objecto de regulamentação pelo Governo, não podendo o pessoal docente, discente e demais quadros afectos à educação serem prejudicados nos direitos adquiridos.

CAPÍTULO VIII

Disposições Finais e Transitórias

ARTIGO 73º

(Disposições transitórias)

1. O Governo deve tomar medidas no sentido de dotar, a médio prazo, os ensinos primário, secundário e técnico-profissional com docentes habilitados profissionalmente.
2. O Governo deve elaborar um plano de emergência para a construção e recuperação de edifícios escolares e seu apetrechamento, visando ampliar a rede escolar, priorizando o ensino primário.

ARTIGO 74º

(Regulamentação)

A presente lei deve ser regulamentada pelo Governo no prazo de 180 dias, contados da data de entrada em vigor.

ARTIGO 75º

(Dúvidas e omissões)

As dúvidas e omissões que se suscitarem da interpretação e aplicação da presente lei são resolvidas pela Assembleia Nacional.

ARTIGO 76º

(Norma revogatória)

Fica revogada toda a legislação que contrarie o disposto na presente lei.

ARTIGO 77º

(Entrada em vigor)

A presente lei entra em vigor à data da sua publicação.

Vista e aprovada pela Assembleia Nacional, em Luanda, aos 13 de Junho de 2001.

O Presidente da Assembleia Nacional, Roberto António Víctor Francisco de Almeida
Publique-se.

O Presidente da República, José Eduardo dos Santos

Anexo C. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino nº17 de 07 de outubro de 2016

.....

(A aprovação e implementação da presente Lei de Bases do Sistema de Educação, justifica-se face ao novo quadro constitucional e os novos desafios de desenvolvimento que se colocam, traduzidas em diferentes Planos e Programas Estratégicos de Desenvolvimento e afim de garantir a inserção de Angola no contexto regional e internacional. Ainda visa reafirmar, entre os objetivos, a promoção do desenvolvimento humano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos os indivíduos, que permita assegurar o aumento dos níveis de qualidade de ensino)



Sexta-feira, 7 de Outubro de 2016

I Série – N.º 170

DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Preço deste número - Kz: 250,00

Toda a correspondência, quer oficial, quer relativa a anúncio e assinaturas do «Diário da República», deve ser dirigida à Imprensa Nacional - E.P., em Luanda, Rua Henrique de Carvalho n.º 2, Cidade Alta, Caixa Postal 1306, www.impresnacional.gov.ao - End. teleg.: «Imprensa».	ASSINATURA	Ano	O preço de cada linha publicada nos Diários da República 1.ª e 2.ª série é de Kz: 75.00 e para a 3.ª série Kz: 95.00, acrescido do respectivo imposto do selo, dependendo a publicação da 3.ª série de depósito prévio a efectuar na tesouraria da Imprensa Nacional - E. P.
	Astrês séries	Kz: 611 799.50	
	A 1.ª série	Kz: 361 270.00	
	A 2.ª série	Kz: 189 150.00	
	A 3.ª série	Kz: 150 111.00	

SUMÁRIO

Assembleia Nacional

Lei n.º 17/16:

Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. — Revoga a Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro e toda a legislação que contrarie o disposto na presente Lei.

Ministério do Interior

Despacho n.º 466/16:

Cria a Comissão Multisectorial para Avaliação e Condução do Processo de Abate dos Veículos à Carga deste Ministério e dos respectivos Serviços Executivos.

Ministério da Economia

Despacho n.º 467/16:

Cria a Comissão de Negociação para a condução do processo de privatização da EMPROTEL — Luanda, coordenada por Joana da Graça da Silva Palhares.

ASSEMBLEIA NACIONAL

Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro

A implementação da Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, que aprovou as Bases do Sistema de Educação, permitiu o crescimento de todos os subsistemas de ensino e contribuiu para o desenvolvimento dos diferentes sectores da vida nacional.

Porém, ante o novo quadro constitucional e os novos desafios de desenvolvimento que se colocam, traduzidos em diferentes Planos e Programas Estratégicos de Desenvolvimento e a fim de garantir a inserção de Angola no contexto regional e internacional, torna-se necessária a aprovação de uma nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.

A aprovação de uma nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino vai permitir a criação de condições mais adequadas para a aplicação das políticas públicas e dos programas nacionais, com o objectivo de continuar a assegurar, a incrementar e a redinamizar o crescimento e o desenvolvimento económico e social do País, bem como a adopção, o aperfeiçoamento ou a modificação de distintos instrumentos de governação.

Assim, o Sistema de Educação e Ensino deve reafirmar, entre os seus objectivos, a promoção do desenvolvimento humano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos os indivíduos, que permita assegurar o aumento dos níveis de qualidade de ensino. Deve igualmente, contribuir de forma mais efectiva, para a excelência no processo de ensino e aprendizagem, para o empreendedorismo e para o desenvolvimento científico, técnico e tecnológico de todos os sectores da vida nacional.

O Sistema de Educação e Ensino deve ainda garantir a reafirmação da formação assente nos valores patrióticos, cívicos, morais, éticos e estéticos e a crescente dinamização do emprego e da actividade económica, a consolidação da justiça social, do humanismo e da democracia pluralista.

A presente Lei possibilita a implementação de medidas que visam melhorar cada vez mais a organização, a funcionalidade e o desempenho do Sistema de Educação e Ensino, bem como fortalecer a articulação entre os diferentes Subsistemas de Ensino.

A Assembleia Nacional aprova, por mandato do povo, nos termos das disposições combinadas da alínea i) do artigo 165.º e da alínea c) do n.º 2 do artigo 166.º, ambos da Constituição da República de Angola, a seguinte:

LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO

CAPÍTULO I Disposições Gerais

ARTIGO 1.º (Objecto)

A presente Lei estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino.

ARTIGO 2.º (Educação e Sistema de Educação e Ensino)

1. A Educação é um processo planificado e sistematizado de ensino e aprendizagem, que visa preparar de forma integral o indivíduo para as exigências da vida individual e colectiva.

2. Nos termos do previsto no número anterior, o indivíduo desenvolve-se na convivência humana, a fim de ser capaz de enfrentar os principais desafios da sociedade, especialmente na consolidação da paz, da unidade nacional, na promoção e protecção dos direitos da pessoa humana, do ambiente, bem como no processo de desenvolvimento científico, técnico, tecnológico, económico, social e cultural do País.

3. O Sistema de Educação e Ensino é o conjunto de estruturas, modalidades e instituições de ensino, por meio das quais se realiza o processo educativo, tendente à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de direito, de paz e progresso social.

ARTIGO 3.º (Âmbito de aplicação da Lei)

A presente Lei aplica-se ao conjunto de estruturas, modalidades e instituições que constituem o Sistema de Educação e Ensino em todo o território nacional e tem por base a Constituição da República de Angola, a Estratégia Nacional de Desenvolvimento e as Políticas Nacionais de Educação.

ARTIGO 4.º (Fins do Sistema de Educação e Ensino)

O Sistema de Educação e Ensino tem os seguintes fins:

- a) Desenvolver harmoniosamente as capacidades intelectuais, laborais, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas, bem como o sentimento patriótico dos cidadãos, especialmente dos jovens, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do País;
- b) Assegurar a aquisição de conhecimentos e competências necessárias a uma adequada e eficaz participação na vida individual e colectiva;
- c) Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica, construtiva e inovadora para a sua participação activa na sociedade, à luz dos princípios democráticos;

d) Promover o desenvolvimento da consciência individual, em particular o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, a tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do meio ambiente e a contínua melhoria da qualidade de vida;

e) Fomentar o respeito mútuo e os superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida e à dignidade humana, à liberdade e à integridade pessoal e colectiva;

f) Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença, permitindo uma saudável integração regional e internacional;

g) Garantir a excelência, o empreendedorismo, a eficiência e a eficácia do processo de formação integral do indivíduo.

CAPÍTULO II

Princípios Gerais do Sistema de Educação e Ensino

ARTIGO 5.º (Princípios gerais)

O Sistema de Educação e Ensino rege-se pelos princípios da legalidade, da integralidade, da laicidade, da universalidade, da democraticidade, da gratuidade, da obrigatoriedade, da intervenção do Estado, da qualidade de serviços, da educação e promoção dos valores morais, cívicos e patrióticos.

ARTIGO 6.º (Legalidade)

Todas as instituições de ensino e os diferentes actores e parceiros do Sistema de Educação e Ensino devem pautar a sua actuação em conformidade com a Constituição da República de Angola e com a lei.

ARTIGO 7.º (Integralidade)

O Sistema de Educação e Ensino assegura a correspondência entre os objectivos da formação e os de desenvolvimento do País, que se materializam através da unidade dos objectivos e conteúdos de formação, garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino.

ARTIGO 8.º (Laicidade)

O Estado assegura, independentemente da confissão religiosa, a primazia da prossecução dos fins do Sistema de Educação e Ensino e dos objectivos estabelecidos para cada subsistema de ensino, o acesso aos diferentes níveis de ensino desde que estejam preenchidos os requisitos estabelecidos e a não-exaltação dos ideais de qualquer religião nas instituições de ensino.

ARTIGO 9.º (Universalidade)

O Sistema de Educação e Ensino tem carácter universal, pelo que, todos os indivíduos têm iguais direitos no acesso, na

frequência e no sucesso escolar nos diversos níveis de ensino, desde que sejam observados os critérios de cada Subsistema de Ensino, assegurando a inclusão social a igualdade de oportunidades e a equidade, bem como a proibição de qualquer forma de discriminação.

ARTIGO 10.º
(Democrática)

O Sistema de Educação e Ensino tem carácter democrático, pelo que, sem qualquer distinção, todos os indivíduos directamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, na qualidade de agente da educação ou de parceiro, têm direito de participar na organização e gestão das estruturas, modalidades e instituições afectas à Educação, nos termos a regulamentar para cada Subsistema de Ensino.

ARTIGO 11.º
(Gratuidade)

1. A gratuidade no Sistema de Educação e Ensino traduz-se na isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas, material escolar e apoio social, dentre o qual a merenda escolar, para todos os indivíduos que frequentam o ensino primário nas Instituições Públicas de Ensino.

2. O Estado deve garantir e promover as condições necessárias para manter gratuita a frequência da classe da Iniciação e do I Ciclo do Ensino Secundário, bem como o transporte escolar, a saúde escolar e a merenda escolar nas Instituições Públicas de Ensino.

3. O pagamento da inscrição, da assistência às aulas, do material escolar e de outros encargos, no II Ciclo do Ensino Secundário e Ensino Superior, constituem responsabilidade dos Pais, Encarregados de Educação ou dos próprios alunos, em caso de maior idade.

4. O Estado coloca à disposição mecanismos de apoio social para os quais podem candidatar-se os alunos que reúnem os requisitos estabelecidos nos termos da lei.

5. O disposto nos números anteriores não prejudica o recurso a bolsas de estudo cujo regime é estabelecido em diploma próprio.

ARTIGO 12.º
(Obrigatoriedade)

1. A obrigatoriedade da Educação traduz-se no dever do Estado, da sociedade, das famílias e das empresas, de assegurar e promover o acesso e a frequência ao Sistema de Educação e Ensino a todos os indivíduos em idade escolar.

2. A obrigatoriedade da Educação abrange a classe da iniciação, o Ensino Primário e o I Ciclo do Ensino Secundário.

ARTIGO 13.º
(Intervenção do Estado)

1. Ao Estado através do Titular do Poder Executivo incumbe as atribuições de desenvolvimento, regulação, coordenação, supervisão, fiscalização, controlo e avaliação do Sistema de Educação e Ensino.

2. A iniciativa de desenvolvimento da educação é uma responsabilidade do Estado, complementada pela iniciativa empreendedora de entidades privadas ou público-privadas, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

3. No exercício do poder regulamentar, o Titular do Poder Executivo aprova e implementa políticas e normas sobre a organização, funcionamento e desenvolvimento do Sistema de Educação e Ensino, nos seus diferentes subsistemas e níveis, independentemente da natureza pública, privada e público-privada que as instituições de ensino possam revestir.

4. O Estado pode apoiar iniciativas para o desenvolvimento de instituições privadas e público-privadas de ensino no desempenho efectivo de uma função de interesse público, desde que integradas no plano de desenvolvimento da educação.

ARTIGO 14.º
(Qualidade de serviços)

No exercício da actividade educativa, as instituições de ensino devem observar elevados padrões de desempenho e alcançar os melhores resultados no domínio científico, técnico, tecnológico e cultural e na promoção do sucesso escolar, da qualidade, da excelência, do mérito e da inovação.

ARTIGO 15.º
(Educação e promoção dos valores morais, cívicos e patrióticos)

O Sistema de Educação e Ensino promove o respeito pelos símbolos nacionais e a valorização da história, da cultura nacional, da identidade nacional, da unidade e integridade territorial, da preservação da soberania, da paz e do Estado democrático, bem como dos valores morais, dos bons costumes e da cidadania.

ARTIGO 16.º
(Língua de Ensino)

1. O Ensino deve ser ministrado em português.

2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino, das demais línguas de Angola, bem como da linguagem gestual para os indivíduos com deficiência auditiva.

3. Sem prejuízo do previsto no n.º 1 do presente artigo, e como complemento e instrumento de aprendizagem, podem ser utilizadas línguas de Angola nos diferentes subsistemas de ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

4. O Estado promove políticas públicas para a inserção e a massificação do ensino das principais línguas de comunicação internacional, em todos os subsistemas de ensino, com prioridade para o ensino do inglês e do francês.

CAPÍTULO III

Organização do Sistema de Educação e Ensino

SECÇÃO I
Estrutura do Sistema de Educação e Ensino

ARTIGO 17.º
(Estrutura)

1. O Sistema de Educação e Ensino é unificado e está constituído por seis subsistemas de ensino e quatro níveis de ensino.

- e) Assegurar à nova geração uma orientação vocacional e profissional sólida e útil à sua inserção na vida activa.

ARTIGO 26.º
(Estrutura do Subsistema de Ensino Geral)

O Subsistema de Ensino Geral estrutura-se em:

- a) Ensino Primário;
- b) Ensino Secundário.

SUBSECÇÃO I
Objectivos Específicos do Ensino Primário

ARTIGO 27.º
(Ensino Primário)

1. O Ensino Primário é o fundamento do ensino geral constituindo a sua conclusão com sucesso, condição indispensável para a frequência do ensino secundário.

2. O Ensino Primário tem a duração de 6 (seis) anos e têm acesso ao mesmo as crianças que completem 6 (seis) anos de idade até 31 de Maio do ano da matrícula.

ARTIGO 28.º
(Organização do Ensino Primário)

1. O Ensino Primário integra três ciclos de aprendizagem, compreendendo 2 (duas) classes para cada ciclo e organiza-se da seguinte forma:

- a) 1.ª e 2.ª classes, sendo a avaliação final dos objectivos pedagógicos do ciclo efectuada na 2.ª classe;
- b) 3.ª e 4.ª classes, sendo a avaliação final dos objectivos pedagógicos do ciclo efectuada na 4.ª classe;
- c) 5.ª e 6.ª classes, sendo a avaliação final dos objectivos pedagógicos efectuada na 6.ª classe.

2. As crianças com idades compreendidas entre os 12 (doze) e 14 (catorze) anos que não tenham concluído o ensino primário, beneficiam de programas específicos de apoio pedagógico para permitir a sua conclusão e os que ultrapassam essa idade devem ser enquadrados no ensino de adultos.

ARTIGO 29.º
(Objectivos específicos do Ensino Primário)

Os objectivos específicos do Ensino Primário são:

- a) Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- b) Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão oral e escrita;
- c) Aperfeiçoar hábitos, habilidades, capacidades e atitudes tendentes à socialização;
- d) Proporcionar conhecimentos e oportunidades para o desenvolvimento das faculdades mentais;
- e) Estimular o desenvolvimento de capacidades, habilidades e valores patrióticos, laborais, artísticos, cívicos, culturais, morais, éticos, estéticos e físicos;
- f) Garantir a prática sistemática de expressão motora e de actividades desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

SUBSECÇÃO II
Objectivos Específicos do Ensino Secundário Geral

ARTIGO 30.º
(Ensino Secundário Geral)

O Ensino Secundário Geral é o nível que sucede o Ensino Primário e prepara os alunos para o ingresso no Ensino Superior ou no mercado de trabalho imediatamente ou após formação profissional complementar.

ARTIGO 31.º
(Organização do Ensino Secundário Geral)

1. O Ensino Secundário Geral compreende dois ciclos de 3 (três) classes cada e organiza-se da seguinte forma:

- a) O I Ciclo do Ensino Secundário Geral compreende as 7.ª, 8.ª e 9.ª classes e é frequentado por alunos dos 12 (doze) aos 14 (catorze) anos de idade;
- b) O II Ciclo do Ensino Secundário Geral compreende as 10.ª, 11.ª e 12.ª classes e é frequentado por alunos dos 15 (quinze) aos 17 (dezassete) anos de idade.

2. As crianças e os jovens com idades compreendidas entre os 14 (catorze) e 17 (dezassete) anos, que não tenham concluído o I Ciclo do Ensino Secundário, beneficiam de programas específicos de apoio pedagógico para permitir a sua conclusão e os que ultrapassam essa idade devem ser enquadrados no Ensino de Adultos.

ARTIGO 32.º
(Objectivos Específicos do I Ciclo do Ensino Secundário Geral)

Os objectivos específicos do I Ciclo do Ensino Secundário Geral são:

- a) Consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no Ensino Primário;
- b) Permitir a aquisição dos fundamentos das ciências e de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes;
- c) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica;
- d) Aprofundar os fundamentos de uma cultura humanística, baseada nos valores morais, éticos, cívicos e patrióticos;
- e) Aprofundar a formação técnica, cultural e artística que constitui suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos ou para a inserção na vida activa;
- f) Criar hábitos de trabalho individual e em grupo e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica e de adaptação à mudança;
- g) Promover o empreendedorismo, desenvolvendo hábitos, habilidades, capacidades e atitudes para a vida activa e o espírito de iniciativa, criatividade e autonomia.

- e) Promover o desenvolvimento das habilidades para o trabalho e para a vida activa, associadas ao empreendedorismo, ao espírito de iniciativa, à criatividade, à inovação e à autonomia.

SUBSECÇÃO II
Ensino Secundário Técnico

ARTIGO 40.º
(Ensino Secundário Técnico-Profissional)

O Ensino Secundário Técnico-Profissional é o processo através do qual se adquirem e desenvolvem conhecimentos gerais, técnicos e tecnológicos para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, permitindo-lhes a inserção na vida laboral e o exercício de uma actividade profissional e, mediante critérios, o acesso ao ensino superior.

ARTIGO 41.º
(Organização do Ensino Secundário Técnico-Profissional)

1. O Ensino Secundário Técnico-Profissional realiza-se após a conclusão da 9.ª classe, com a duração de quatro anos, em escolas técnicas do Ensino Secundário.
2. Após a 9.ª classe e a 12.ª classe do Ensino Secundário Geral, são organizadas formas intermédias de formação técnico-profissional, com a duração variável de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, de acordo com a especialidade.
3. Os indivíduos a partir dos 15 (quinze) anos de idade têm acesso ao Ensino Secundário Técnico-Profissional.

ARTIGO 42.º
(Objectivos Específicos do Ensino Secundário Técnico-Profissional)

Os objectivos específicos do Ensino Secundário Técnico-Profissional são os seguintes:

- a) Ampliar, aprofundar e consolidar os conhecimentos, as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no I Ciclo do Ensino Secundário;
- b) Capacitar os indivíduos para o exercício de uma actividade profissional ou especializada;
- c) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio lógico, da reflexão e da curiosidade técnica, tecnológica e científica;
- d) Permitir a aquisição de conhecimentos, hábitos e habilidades necessárias para a inserção no mercado de trabalho ou o prosseguimento dos estudos no Subsistema de Ensino Superior;
- e) Promover o desenvolvimento das habilidades para o trabalho e para a vida activa, associadas ao empreendedorismo, ao espírito de iniciativa, à criatividade, à inovação e à autonomia.

SECÇÃO V
Objectivos e Estrutura do Subsistema de Formação de Professores

ARTIGO 43.º
(Subsistema de Formação de Professores)

O Subsistema de Formação de Professores é o conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados à preparação e habilitação de professores e demais agentes de educação para todos os subsistemas de ensino.

ARTIGO 44.º
(Objectivos Gerais do Subsistema de Formação de Professores)

Os objectivos gerais do Subsistema de Formação de Professores são os seguintes:

- a) Formar professores e demais agentes de educação com o perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação nos diferentes subsistemas de ensino;
- b) Formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos;
- c) Promover hábitos, habilidades, capacidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional;
- d) Promover a integridade e idoneidade patriótica, moral e cívica, de modo que os professores e agentes de educação assumam com responsabilidade a tarefa de educar;
- e) Desenvolver acções de actualização e aperfeiçoamento permanente dos professores e agentes da educação;
- f) Promover acções de agregação pedagógica destinadas a indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício do serviço docente.

ARTIGO 45.º
(Estrutura do Subsistema de Formação de Professores)

O Subsistema de Formação de Professores estrutura-se da seguinte forma:

- a) Ensino Secundário Pedagógico;
- b) Ensino Superior Pedagógico.

SUBSECÇÃO I
Ensino Secundário Pedagógico

ARTIGO 46.º
(Ensino Secundário Pedagógico)

O Ensino Secundário Pedagógico é o processo através do qual os indivíduos adquirem e desenvolvem conhecimentos, hábitos, habilidades, capacidades e atitudes que os capacite para o exercício da profissão docente na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e no I Ciclo do Ensino Secundário Regular, de Adultos e na Educação Especial e mediante critérios, o acesso ao Ensino Superior Pedagógico.

ARTIGO 47.º
(Organização do Ensino Secundário Pedagógico)

1. O Ensino Secundário Pedagógico realiza-se após a conclusão da 9.ª classe, com duração de quatro anos, em Escolas de Magistério.
2. As Escolas de Magistério podem realizar cursos de profissionalização ou de agregação pedagógica, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade, destinados a indivíduos que tenham concluído o II Ciclo do Ensino Secundário.

3. A formação contínua de professores é assegurada predominantemente pelos Centros de Formação de Professores ou por outras instituições de ensino, autorizadas para o efeito.

ARTIGO 48.º

(Objectivos específicos do Ensino Secundário Pedagógico)

Os objectivos específicos do Ensino Secundário Pedagógico são os seguintes:

- a) Ampliar, aprofundar e consolidar os conhecimentos, as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no I Ciclo do Ensino Secundário;
- b) Capacitar os indivíduos para o exercício da actividade docente-educativa na Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e no I Ciclo do Ensino Secundário;
- c) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da criatividade técnico-pedagógica e científica;
- d) Permitir a aquisição de conhecimentos, hábitos e habilidades necessárias para a inserção na actividade docente-educativa ou para o prosseguimento dos estudos no Subsistema de Ensino Superior;
- e) Fomentar o empreendedorismo para o desenvolvimento de habilidades de trabalho para a vida activa, associadas ao espírito de iniciativa e de autonomia.

SUBSECÇÃO II
Ensino Superior Pedagógico

ARTIGO 49.º

(Ensino Superior Pedagógico)

O Ensino Superior Pedagógico é um conjunto de processos, desenvolvidos em Instituições de Ensino Superior, vocacionados à formação de professores e demais agentes de educação, habilitando-os para o exercício da actividade docente e de apoio à docência em todos os níveis e subsistemas de ensino.

ARTIGO 50.º

(Organização do Ensino Superior Pedagógico)

1. O Ensino Superior Pedagógico realiza-se após a conclusão do II Ciclo do Ensino Secundário ou equivalente, com duração variável em função das particularidades do curso.
2. O Ensino Superior Pedagógico pode ser de graduação, outorgando os graus académicos de bacharelato e de licenciatura.
3. O Ensino Superior Pedagógico pode ser de pós-graduação académica, outorgando os graus académicos de mestrado e doutoramento.
4. O Ensino Superior Pedagógico pode ser de pós-graduação profissional, sob a forma de agregação pedagógica, outorgando o diploma de especialização.
5. A profissionalização para a docência pode ser assegurada ao longo da formação superior, por intermédio de acções específicas de agregação pedagógica.
6. A formação contínua de professores e agentes de educação é assegurada preferencialmente pelas instituições de ensino vocacionadas para o Ensino Superior Pedagógico ou por outras instituições autorizadas para o efeito.

ARTIGO 51.º

(Objectivos Específicos do Ensino Superior Pedagógico)

Os objectivos específicos do Ensino Superior Pedagógico são os seguintes:

- a) Assegurar a formação de indivíduos habilitando-os para o exercício do serviço docente e de apoio à docência, ao nível de graduação e pós-graduação académica, outorgando os graus académicos de bacharel, licenciado, mestre e doutor;
- b) Garantir o ensino superior pedagógico ao nível de pós-graduação profissional, sob a forma de agregação pedagógica, conferindo o diploma de especialização;
- c) Assegurar a profissionalização para a docência ao longo de qualquer formação superior por intermédio de acções específicas de formação, equivalentes à agregação pedagógica;
- d) Assegurar a formação contínua de professores e de agentes de educação.

SECÇÃO VI

Objectivos Gerais e Estrutura do Subsistema de Educação de Adultos

ARTIGO 52.º

(Subsistema de Educação de Adultos)

O Subsistema de Educação de Adultos é o conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados para a implementação de processos educativos baseados em princípios, métodos e tarefas de andragogia.

ARTIGO 53.º

(Objectivos Gerais do Subsistema de Educação de Adultos)

Os objectivos gerais do Subsistema da Educação de Adultos são os seguintes:

- a) Promover acções educativas destinadas à recuperação do atraso escolar e ao combate ao analfabetismo literal e funcional;
- b) Promover o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos para a sua melhor integração social e profissional;
- c) Dotar os indivíduos de capacidades técnicas para responder às exigências do desenvolvimento económico e social do País;
- d) Promover a educação patriótica, moral, cívica e, cultivando o espírito de tolerância, o respeito mútuo, o respeito pela diferença e a preservação do ambiente;
- e) Garantir a valorização das línguas nacionais, da cultura local e da cultura nacional;
- f) Desenvolver no indivíduo hábitos, habilidades, capacidades e atitudes para participar na transformação do meio familiar e social, de modo a contribuir para o desenvolvimento comunitário e rural;

3. No exercício das suas funções, os docentes e os demais Agentes da Educação contam com a colaboração de parceiros, designadamente as famílias e a comunidade, desde que comprometidos com a realização dos fins do Sistema de Educação, nos termos a definir em cada subsistema de ensino.

ARTIGO 96.º
(Rede de Instituições de Ensino)

1. A Rede de Instituições de Ensino corresponde ao conjunto de estabelecimentos que em território nacional integram o Sistema de Educação e Ensino.

2. A elaboração da Carta Escolar, a orientação e o controlo das obras escolares e da Rede Escolar são da competência do Titular do Poder Executivo.

3. O mapeamento das Instituições de Ensino Superior, a orientação e o controlo das infra-estruturas e da Rede de Instituições de Ensino Superior são da competência do Titular do Poder Executivo.

4. A Rede Escolar e a Rede de Instituições de Ensino Superior são organizadas e harmonizadas de acordo com os Planos de Desenvolvimento Nacional, Provincial e Local.

5. Os órgãos da Administração Local do Estado e as Autarquias Locais têm competência para construir, apetrechar, conservar, manter e reparar as instituições escolares da Educação Pré-Escolar, do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

6. Os órgãos da Administração Local do Estado e as Autarquias Locais protegem as instituições escolares e tomam as medidas tendentes a evitar todas as formas de degradação do património escolar.

ARTIGO 97.º
(Recursos educativos)

1. Todos os meios utilizados que contribuam para o desenvolvimento do Sistema de Educação e Ensino constituem recursos educativos.

2. Os recursos educativos são, entre outros, os seguintes:

- a) Guias e programas pedagógicos;
- b) Manuais escolares;
- c) Meios técnicos e tecnológicos de ensino;
- d) Bibliotecas;
- e) Equipamentos;
- f) Laboratórios;
- g) Oficinas;
- h) Instalações e material desportivo e cultural;
- i) Campos de ensaio, treinamento e experimentação;
- j) Auditórios e salas especializadas.

ARTIGO 98.º
(Financiamento das instituições de ensino dos diferentes subsistemas de ensino)

1. O financiamento das Instituições Públicas de Ensino é assegurado pelo Orçamento Geral do Estado e por outras fontes.

2. As instituições privadas e público-privadas de ensino são financiadas através da remuneração dos diferentes serviços prestados e por outras fontes de financiamento.

3. As fontes de financiamento referidas nos números anteriores devem ser diversificadas, podendo resultar de receitas da prestação de serviços no domínio do ensino, da actividade profissional, da actividade de investigação científica e de transferência de saberes à comunidade.

4. O Estado pode co-financiar instituições educativas de iniciativa privada em regime de parceria, desde que sejam de interesse público relevante ou estratégico.

5. O Titular do Poder Executivo estabelece o regime de financiamento aplicável às instituições de ensino públicas, privadas e público-privadas dos diferentes subsistemas de ensino.

ARTIGO 99.º
(Propinas, taxas e emolumentos)

1. O Titular do Poder Executivo regula e autoriza a cobrança de taxas e emolumentos pelos serviços prestados em Instituições Públicas de Ensino dos diversos níveis de ensino.

2. Os serviços prestados nas instituições privadas e público-privadas de ensino implicam o pagamento de propinas e de emolumentos.

3. Na definição do valor das propinas e dos emolumentos é aplicado o regime de preços vigiados, nos termos da legislação aplicável.

4. O valor das propinas e dos emolumentos praticados nas instituições de ensino é determinado por critérios de qualidade e em função da classificação obtida no processo de avaliação, devendo ser agrupadas por categorias, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

CAPÍTULO VI
Administração e Gestão do Sistema
de Educação e Ensino

ARTIGO 100.º
(Direcção e superintendência das Instituições Públicas de Ensino)

1. As instituições públicas de educação e ensino estão sujeitas à direcção e superintendência do Titular do Poder Executivo a quem compete, entre outras, aprovar, acompanhar, monitorizar, controlar, fiscalizar e avaliar a execução e a implementação dos objectivos e metas das instituições e do Sistema de Educação e Ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio para cada subsistema de ensino.

2. O Titular do Poder Executivo assume a iniciativa de criação de Instituições Públicas de Ensino, podendo, mediante protocolos de colaboração, contar com a participação dos demais entes públicos.

3. A colaboração dos demais entes públicos, referida no número anterior, incide no processo de identificação das necessidades de formação, no financiamento e na administração e gestão, bem como no apoio à concepção e à implementação de planos e projectos de desenvolvimento específicos, visando a diversificação da oferta formativa e a melhoria da qualidade do ensino.

ARTIGO 101.º
(Relação do Estado com as Instituições Privadas
e Público-Privadas de Ensino)

1. As Instituições Privadas de Ensino estão sujeitas à coordenação, regulação e fiscalização do Estado.
2. O Estado, por intermédio do Titular do Poder Executivo, estabelece as regras de criação, organização, funcionamento, avaliação, fiscalização e encerramento das Instituições Privadas e Público-Privadas de Ensino, nos termos da presente Lei e demais legislação aplicável.
3. Na relação com as Instituições Privadas e Público-Privadas de Ensino, o Titular do Poder Executivo exerce competências específicas no domínio da organização e gestão dos diferentes subsistemas de ensino.
4. As Instituições Privadas e Público-Privadas de Ensino colaboram com o Estado na formulação e na execução das Políticas Nacionais de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia e nos Programas de Desenvolvimento Local e Nacional.

ARTIGO 102.º
(Níveis de administração do Sistema de Educação e Ensino)

1. A administração do Sistema de Educação e Ensino é assegurada pelos Órgãos da Administração Central e Local do Estado, a quem compete, designadamente, o seguinte:
 - a) Conceber, definir, dirigir, coordenar, controlar, fiscalizar e avaliar o Sistema de Educação e Ensino;
 - b) Planificar e dirigir, normativa e metodologicamente, a actividade de ensino e de investigação pedagógica e científica.
2. Na administração do Sistema de Educação e Ensino, os Órgãos da Administração Central e Local do Estado colaboram com o Poder Local, nos termos da presente Lei e demais legislação aplicável.
3. A nível da Administração Central do Estado é criado um espaço de concertação alargada sobre matérias inerentes ao desenvolvimento do Sistema de Educação e Ensino.
4. A delimitação e articulação de competências entre os diferentes níveis de administração do Sistema de Educação e Ensino é objecto de regulamentação própria.

ARTIGO 103.º
(Enquadramento e organização das Instituições de Ensino)

1. As instituições de ensino são unidades de base do Sistema de Educação e Ensino e organizam-se de acordo com os subsistemas de ensino em que estiverem inseridas.
2. As instituições de ensino, independentemente das suas especificidades, organizam-se de modo a que, com a vida interna, as relações, o conteúdo, a forma e os métodos de trabalho contribuam para a realização dos objectivos da educação.
3. As normas gerais para a vida interna das instituições de ensino são estabelecidas nos respectivos estatutos e regulamentos internos.

ARTIGO 104.º
(Outras instituições integradas no Sistema de Educação e Ensino)

1. As instituições de ensino promovidas por organizações militares e para-militares podem ser enquadradas no Sistema de Educação e Ensino, desde que cumpram os pressupostos legais para a sua criação e funcionamento, bem como os objectivos gerais e específicos dos subsistemas de ensino, nos termos da presente Lei e demais legislação aplicável.
2. O Estado pode, mediante processos e mecanismos a estabelecer, integrar no Sistema de Educação e Ensino as instituições de ensino promovidos pelo Estado angolano, sediados nos países onde seja expressiva a comunidade angolana, respeitando o ordenamento jurídico dos respectivos Estados.

ARTIGO 105.º
(Currículos, planos de estudos, programas de ensino
e manuais escolares)

1. Os currículos, planos de estudos e programas de ensino e os manuais escolares para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Primário e o Ensino Secundário têm carácter nacional e são de cumprimento obrigatório nos termos a aprovar pelo Titular do Poder Executivo.
2. Os currículos, planos de estudos, programas de ensino e os manuais escolares para o Ensino Superior regem-se por normas específicas, estabelecidas em diploma próprio.
3. As normas curriculares e pedagógicas para cada subsistema de ensino são estabelecidas em diploma próprio.
4. Os currículos, planos de estudos e programas de ensino e os manuais escolares das escolas consulares sedeadas em Angola regem-se pelos regulamentos dos respectivos países, devendo assegurar igualmente a integração sócio-cultural dos alunos no contexto angolano.

ARTIGO 106.º
(Orientação vocacional e profissional)

1. A orientação vocacional e profissional constitui parte da formação integral e multifacética, visa conhecer e consolidar as vocações, assegurar o desenvolvimento de competências profissionais e a inserção no mercado de trabalho e na vida activa.
2. A orientação vocacional e profissional assenta no conhecimento das aspirações e capacidades dos educandos e das particularidades do meio social e do mercado de trabalho, bem como das prioridades de desenvolvimento político, económico, social e cultural do País.
3. A orientação vocacional e profissional é assegurada em cada instituição de ensino a todos os níveis do Sistema de Educação e Ensino, através de actividades curriculares e extra-curriculares e outros serviços.

ARTIGO 107.º
(Regime de frequência e transição)

1. O acesso e frequência do ensino superior por qualquer candidato supõe a compatibilidade entre a formação realizada no ensino secundário e a formação pretendida.

Anexo D. Organograma do sistema de educação e ensino angolano

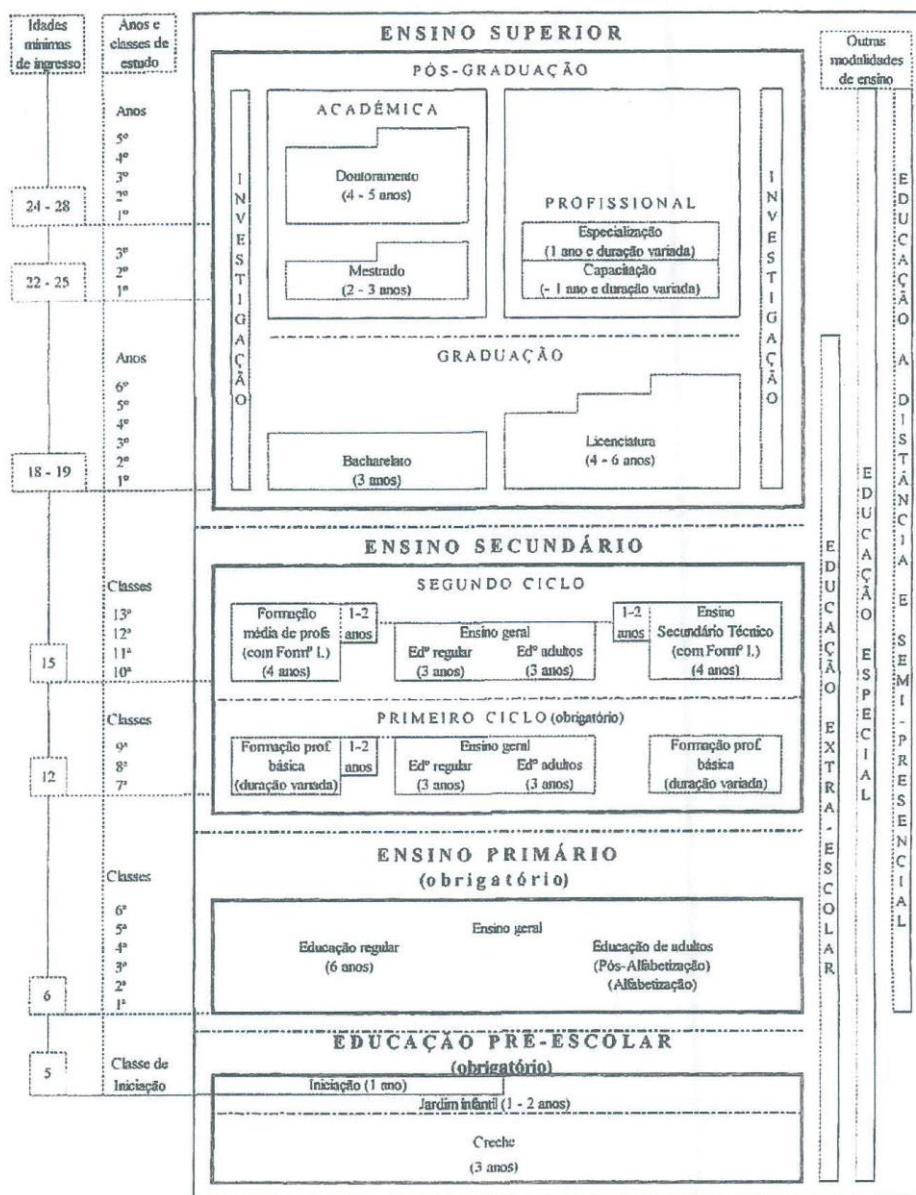
.....

(O presente organograma, constitui uma representação visual e sucinta da política educativa traduzida na Lei de Bases de Educação nº13/01 de 31 de Dezembro de 2001. De forma vertical, ele está estruturado em: Educação Pré-Escolar com três anos de duração; Ensino Primário com seis anos de duração; Ensino Secundário subdividido em: I Ciclo de três de duração; II Ciclo com duração de 3-4 anos; e Ensino Superior repartido em Graduação correspondente aos graus de bacharelato com duração de três e licenciatura com duração de 4-6 anos; e Pós-graduação que contempla os graus de mestrado com duração de 2-3 anos e doutoramento com duração de 4-5 anos)

Anexo a que se refere o n.º 1 do artigo 20.º da presente Lei

ANEXO I

Organograma do Sistema de Educação (Estrutura Vertical)



Idades mínimas de ingreso

[illegible]

I SERIE - N.º 170 - DE 7 DE OUTUBRO DE 2016

Anexo E. Gestão do Sistema de Educação e Ensino angolano

(O presente decreto realça a estratégia para a melhoria do sistema de educação, em termos atribuição de competências entre a estrutura central e as estruturas intermedias (governos provinciais), relativos às questões de administração e gestão do ensino e dos estabelecimentos escolares, bem como a gestão a gestão do sistema de ensino em termos normativos e pedagógicos).



REPÚBLICA DE ANGOLA
CONSELHO DE MINISTROS

Estratégia Integrada Para a Melhoria do Sistema de Educação

2001-2015

Gestão do Sistema de Educação

III.1 - Delimitação dos Poderes (Central-Local)

A abordagem desta questão compreende a análise de duas vertentes essenciais:

- a) As questões de administração e gestão do sistema de ensino e dos estabelecimentos de ensino (questões funcionais); e
- b) As questões concernentes às ações de construção, reabilitação, manutenção, apetrechamento das instituições, definidas no Decreto do Conselho de Ministros Nº 11/95 de 5 de Maio como investimentos públicos.

☐ **Estrutura Central**

Abordando os aspetos de carácter funcional (administração e gestão) ressalta um primeiro aspeto fulcral – A gestão do sistema de ensino em termos normativos, pedagógicos, de gestão pedagógica e escolar é da competência exclusiva do Ministério da Educação e Cultura. Ao Ministério da Educação e Cultura – estrutura central - compete a orientação metodológica, controlo, acompanhamento e estabelecimento de normas, programas e procedimentos referentes à execução da política aprovada sobre a educação e ensino.

☐ **Estrutura Provincial**

Com a aprovação do Decreto Lei Nº 17/99, de 29 de Outubro, que estabelece a orgânica dos Governos Provinciais e das Administrações Municipais e das Comunas, visando a descentralização administrativa, passou para a dependência direta dos Governos Provinciais as atribuições das ex-Delegações Provinciais de Educação. Junto dos Governos Provinciais criaram-se Direções Provinciais como Serviços Executivos Diretos, que asseguram a execução de atribuições e competências do Governo da província. As Direções Provinciais de Educação e Cultura dependem orgânica,

administrativa e funcionalmente do Governo da Província e respondem por todas as questões em termos de execução relacionada com o Ensino de Base do I e II Níveis (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª classes).

Compete ao Governador da Província, ou em quem este delegar, nomear e/ou contratar pessoal, docente e não docente, para os respetivos estabelecimentos de ensino, por força do diploma citado, assim como do consignado no Decreto Nº 27/00, de 19 de Maio, que aprova o PARADIGMA DE REGULAMENTO DOS GOVERNOS DA PROVÍNCIA e Decreto Executivo Nº 29/00, de 20 de Abril, (este último determina a transição das ex-DPE, incluindo o seu pessoal e património para as Direções Provinciais.

A gestão dos estabelecimentos de Ensino de Base do I e II Níveis é também da competência do Governo das Províncias. Assim, e no que se refere aos I e II Níveis de Ensino de Base, ao MEC cabe apenas a Orientação Metodológica. Quanto aos Institutos Públicos, porque estes se regem por diploma próprio, ao Governo Provincial cabe acompanhar, apoiar e orientar a atividade das representações dos institutos nos termos da lei (Artigo 2º, alínea H, do Decreto Lei Nº 17/99).

III.2 - Gestão dos Estabelecimentos de Ensino

A gestão dos estabelecimentos de ensino constitui uma variável de capital importância a considerar no processo global de administração do Sistema Educativo e é uma premissa fundamental para a correta execução das políticas do Sector. O estabelecimento de ensino é a unidade de base de toda a estrutura da educação escolar e para a qual devem convergir e entrosar-se os processos de formação, coordenação e acompanhamento promovidos pela administração dos serviços centrais, configurados uns como “áreas fim”, integradas pelas direções que se ocupam do desenvolvimento da atividade fundamental – o ensino, e outros como “área meio”, integradas pelas estruturas que contribuem para a realização da atividade fundamental.

A experiência vivida de 1975 a esta data não conferiu, infelizmente, a prioridade que seria de desejar ao campo da gestão dos estabelecimentos de ensino, sendo mesmo até sintomático o facto de a abordagem dessa problemática ter sido quase sempre associada (e até mesmo reduzida) a uma questão de formação, grau de competência e responsabilização do diretor da escola. Com efeito, e se tomarmos como ponto de partida alguns parâmetros que configuram o estabelecimento de ensino tais como:

- (i) a sua caracterização geral (localização, regime de funcionamento, níveis ou ciclos a que se destina, capacidade de lotação em alunos e turmas);
- (ii) a estrutura e áreas de uso pedagógico, administrativo e social;
- (iii) o quadro de pessoal;
- (iv) o corpo diretivo e os órgãos de administração existentes;
- (v) as estruturas de apoio à escola (parcerias comunitárias, comissões de pais e encarregados de educação) – para referirmos apenas estes -E forçoso concluir que uma boa gestão do estabelecimento de ensino está dependente de fatores e elementos em correlação, tais como:

1. A introdução do conceito e prática de gestão, na direção das escolas, partindo de uma formação apropriada dos seus dirigentes;

2. A estruturação de um “corpo diretivo” que responda de forma eficaz às necessidades de âmbito pedagógico e administrativo do estabelecimento de ensino;

3. A identificação de indicadores para os encargos de funcionamento corrente da instituição e sua utilização na elaboração de uma ficha anual de custos e financiamento do estabelecimento de ensino (este procedimento poderia, numa primeira fase, limitar-se a instituições de Ensino Médio e Escolas do II e III Níveis de grande dimensão);

4. A definição clara de competências no que concerne à conservação das instalações escolares, acompanhada de uma transferência de capacidade operatória, financeira e técnica, para os níveis provincial e/ou da própria instituição de ensino;

5. A realização de ações sistemáticas de avaliação do estabelecimento de ensino e verificação do seu funcionamento, através de mecanismos de supervisão educativa ou orientação metodológica e inspeção.

Muitos outros aspetos poderiam certamente ser aflorados relativamente à problemática da gestão do estabelecimento de ensino. Entretanto, e no âmbito de uma estratégia para a melhoria do ensino, parece-nos que os aspetos considerados constituem pistas de trabalho a ter em consideração.

III.3 - Padronização dos Estabelecimentos de Ensino

□ Ensino de Base Regular

Este Subsistema de ensino tem 3 níveis e (8) oito classes atualmente sendo: I Nível da 1ª a 4ª classe; II Nível da 5ª a 6ª classe; e o III Nível da 7ª a 8ª classe. Este Subsistema e níveis de ensino constituem a base do sistema de ensino, pois representam cerca de 85%

dos efetivos de todo o sistema de ensino. Só o I Nível representa 79,4% dos efetivos do sistema.

Em termos de distribuição constatamos que, em condições normais, 70% dos efetivos discentes do I Nível encontra-se em zonas rurais. Atualmente, e devido aos efeitos da guerra e consequente instabilidade, com o fenómeno de migração interna, a situação já não é a mesma, verificando-se uma grande concentração de populações junto aos principais centros urbanos. Não existem dados fiáveis sobre o número de crianças em idade escolar (para o I Nível) que se encontram na situação de deslocadas. Mas somos de opinião, face à experiência adquirida que pelo menos ainda 60% dos efetivos discentes do I Nível se encontram nas zonas rurais. Os efetivos discentes do II Nível distribuem-se pelos municípios e capitais de província, e o III Nível está concentrado atualmente nas capitais provinciais e alguns municípios mais importantes do ponto de vista de população e económico (Ex. Catumbela, Caála, etc.)

Na padronização dos estabelecimentos de ensino há a considerar: a zona de implantação, e o nível a que se destina essencialmente. Mas há ainda a considerar o fator transição do atual sistema de ensino para o modelo previsto na Reforma Educativa. Esta situação aplica-se mais no I Nível que passará de 4 para 6 classes. O MEC, no âmbito do Primeiro Projeto Educação com financiamento do Banco Mundial, desenvolveu modelos de escolas para o I, II e III Níveis, dos quais anexamos as respetivas definições de espaços e dimensões.

Obs. Para os modelos aqui referenciados existem nos Serviços de Arquitetura do GEP as respetivas plantas e informação complementar. No que se refere à escola do I Nível para a zona rural somos de opinião que, tendo em atenção o número de alunos, a ela poderá estar sempre anexa (agregada) a residência para professor(es). A escola do I Nível nos municípios e dependendo da população escolar poderá ter 6 a 10 salas de aula. Atualmente existem escolas do II Nível, do III Nível ou do II e III Níveis. Somos de parecer, que tendo em conta a Reforma Educativa em curso, cuja estrutura de Ensino Geral será (6+3+3), já se deveria adotar para o futuro (2006 em diante), um modelo de escola para o Ensino Geral para o 1º e 2º Ciclos do futuro Ensino Secundário (7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 11ª, 12ª classes) e outro modelo de escola para o Ensino Técnico Profissional, onde funcionam em simultâneos cursos de áreas de administração, serviços e comércio e cursos de área industrial, denominadas Escolas Técnicas Profissionais. No que se refere ao Ensino Médio, já foi definido, aprovado e implementado em (Luanda e Benguela) o modelo tipo de instituição, denominada Magistério. Para o Ensino Médio Técnico está

em curso um processo de reestruturação dos cursos que definirá também o(s) modelo(s) a adotar de acordo com os cursos e especialidades. Prevê-se a conclusão deste trabalho em 2002.

III.4 - Comparticipação dos Cidadãos

Como é do conhecimento geral, a educação tem custos. Também se define a educação como uma tarefa social, na qual deve participar toda a Sociedade. Fica assim subentendido que a sociedade, os cidadãos devem participar nos custos da educação através do pagamento de determinados serviços de educação prestados pelo Estado. Esta comparticipação pode revestir várias formas, diretas ou indiretas, financeiras ou não, mas a mais correta e viável deverá processar-se mediante o pagamento de uma taxa, que usualmente se denomina propina, que corresponde ao custo de frequência do aluno em determinado nível de ensino. Esta propina poderá ser cobrada periodicamente (trimestralmente). Para além da propina, deverá pagar-se uma taxa de inscrição no ato de matrícula. Para além deste custo, deverão ser objeto de cobrança os serviços prestados pela escola como emissão de certidão, declaração de habilitações literárias, e apenas estes. Este princípio do pagamento de taxa de inscrição e propina, de acordo com o sistema em vigor, só deverá ser aplicado a partir do 2º. Nível de Ensino, tendo em conta que o 1º. Nível é gratuito.

Considerando a atual situação económica e social das populações e os custos dos serviços da educação (aqui só nos referimos ao uniforme e material didático, pois não são cobrados em nenhum dos níveis de ensino, propinas nem taxas de inscrição, a maioria das famílias não tem capacidade financeira para fazer face aos custos com a educação dos filhos. Há ainda a considerar que a escola deve ser um facto de igualdade social e não de desigualdade social, e que um dos princípios do Sistema de Ensino a ser salvaguardado, pelo menos onde o Estado tem responsabilidades definidas por lei (ensino obrigatório), é o da equidade do ensino, que estabelece que todos devem ter as mesmas condições. Assim, no ensino obrigatório atual (1ª. à 4ª. Classe) a gratuidade do ensino deverá incluir, para além da isenção de taxa de inscrição e propina, a cedência por empréstimo do manual escolar e distribuição por trimestre de material didático, lápis, esferográficas, borrachas e cadernos.

Considerando que a Reforma Educativa em curso prevê um ensino primário obrigatório

de 6 classes, a isenção de taxas de inscrição e propina deverá abranger o atual 2º. Nível (5ª. e 6ª. classes), devendo o material didático neste nível ser pago. O 3º. Nível não deverá ser objeto de qualquer isenção, salvo nos casos previstos em legislação própria (Sistema de Bolsas Internas). Para além destas formas de comparticipação dos cidadãos nos custos da educação, que deverão ser regulamentados por lei, não ficam excluídas outras formas de participação do cidadão nas atividades educativas, que não deverão incluir outros encargos financeiros para os cidadãos. O material para as atividades de ensino, inclusive provas de exame, deverão ser pagos pelos alunos nos níveis de ensino previstos (do 2º. Nível ao Ensino Superior) assim como material didático.

III.5 – Ação Social Escolar

A Ação Social Escolar surge em consequência de uma necessidade imperativa de tornara escola num espaço que deve ir ao encontro das necessidades da população alvo, tendo em conta as suas características específicas e as condições sócio económicas do País. É uma área cuja sensibilidade, por si só, justifica uma intervenção e análise profunda. Pois visa, em primeiríssima análise, minimizar as dificuldades sociais das escolas bem como efetuar o acompanhamento sociocultural e desportivo, de uma fatia, que constitui parte considerável da população.

A implementação de uma política de Ação Social obriga ao empenhamento de toda a sociedade, através da promoção de projetos viáveis e realistas, a fim de se atingir um objetivo comum, inadiável e imprescindível. O bem-estar de todas as crianças e jovens angolanos em idade escolar, por forma a garantirmos um futuro cuja qualidade não seja suscetível de se pôr em causa.

Angola tem sido de forma dramática, devido à guerra, obrigada a adiar, constantemente, a intenção de encontrar soluções que visem um país para todos, sem distorções sociais. Particularizando a situação, e centrando a nossa atenção no estado atual do Sector da Educação e Ensino, rapidamente entendemos a necessidade de criação e implementação de uma política de Ação Social, que vise criar as bases de orientação para a criação de programas e estratégias que, em primeira instância, deverão combater as deficiências e carências sentidas pelas crianças em idade escolar dentro do Sistema Nacional de Ensino.

A taxa de escolarização do Ensino de Base Regular, de acordo com os dados estatísticos disponíveis, corresponde a 79,4%, com uma taxa de promoção para a 1ª classe igual a 52,2%, (1997), o que, por si só, é suficientemente esclarecedor. A situação generalizada

de instabilidade económica e social provocada pela duração e existência de um longo conflito armado, tem-se traduzido pelo alarmante número de crianças em situação extremamente difícil (cerca de 840.000), que tendencialmente têm vindo a aumentar, e que reclama, urgentemente, por medidas de proteção que permitam enquadrar a criança no centro das atenções, tendo como referência a importância da sua estabilidade física e psíquica, como promotora de futuro e de desenvolvimento.

III.5.1 - Domínio de Intervenção da Ação Social Escolar

A Ação Social Escolar visa, sobretudo, atender as crianças e jovens em idade escolar, nomeadamente, nos Ensinos de Base e Médio, em quatro vertentes:

- Material
- Social
- Desportivo-Cultural
- Cuidados de Saúde Básicos

Para o efeito, a área de Ação Social Escolar responde pelas atividades sociais da Educação, designadamente:

- Bolsa de Estudo Interna
- Apoio Social ao aluno, incluindo Lares, Internatos, Cantinas Escolares e Bibliotecas Escolares
- Saúde Escolar
- Atividade Extra- escolares e Desporto Escolar
- Orientação Vocacional e Profissional

Os apoios e complementos educativos previstos no domínio da Ação Social Escolar incluem modalidades de aplicação geral e restrita. São modalidades de aplicação geral as

que são suscetíveis de abranger todos os alunos, designadamente com apoios alimentares, transportes escolares e esquemas de alojamento. São modalidades de aplicação restrita as que se destinam, em exclusivo, aos alunos de mais baixos recursos socioeconómicos, designadamente a cedência de livros e material escolar e os auxílios económicos diretos. Os apoios e complementos educativos traduzem-se, portanto, em programas de alimentação e nutrição, transportes escolares, residências para estudantes, seguro escolar e ação social. A execução destas medidas é da responsabilidade dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de educação e ensino públicos e particulares,

exceto no que respeita os transportes escolares, cuja organização e suporte financeiro está dependente dos municípios.

Anexo F. Sistema de avaliação das aprendizagens no Ensino primário

.....

(A avaliação das aprendizagens no processo de ensino-aprendizagem joga um papel importante, quer para os alunos, quer para os professores, bem como para os pais e encarregados de educação. É, portanto, um meio que proporciona informações ao aluno acerca do seu percurso escolar. e ao professor à eficácia e eficiência da sua atividade, ou seja, a eficácia dos métodos e meios utilizados no ensino, o cumprimento dos objetivos programáticos e outros inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. No sistema de ensino angolano interatuam três modalidades de avaliação das aprendizagens: avaliação diagnóstica, avaliação formativa ou contínua e avaliação sumativa. A aplicação das modalidades de avaliação das aprendizagens no Ensino primário diferencia-se conforme as classes: de transição automática, de transição e de exame).

I. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS PARA O ENSINO PRIMÁRIO

F.1- ESCALA DE AVALIAÇÃO

1. A Escala de Avaliação é numérica para todas as disciplinas e varia de Zero (0) a DEZ (10) valores.
2. A Escala de Avaliação é subdividida, por forma a traduzir os níveis de cumprimento dos objetivos de todas as disciplinas, nos escalões seguintes:
 - a) **de 0 à 2 – Mau, progride pouco.**
 - b) **de 3 à 4 – Medíocre, progride insuficientemente.**
 - c) **de 5 à 6 – Suficiente, progride suficientemente.**
 - d) **de 7 à 8 – Bom, progride bem.**
 - d) **de 9 à 10 – Muito bom, progride com segurança.**

F.2. CLASSIFICAÇÃO

1. A classificação dos alunos da 1ª, 3ª e 5ª classes, será feita através de uma apreciação global qualitativa e de um relatório descritivo sobre o percurso escolar do aluno durante o ano letivo, evidenciando sobre tudo aquilo que já sabe e, e capaz de fazer e os pontos fracos em que o seu rendimento devera melhorar.
2. Todos os alunos da 2a, 4a e 6a classes deverão possuir uma classificação quantitativa do professor por disciplina em cada trimestre.
3. A classificação referida no ponto anterior resulta essencialmente dos dados da Avaliação Contínua e de UM (1) PROVA do Professor.
4. Em cada trimestre, a classificação quantitativa do Professor por disciplina obtém-se de acordo com as formula seguintes:

Σ das medias de avaliação continua semanal durante o Trimestre

$$\text{MAC} = \frac{\text{-----}}{\text{Nº de avaliações semanais do Trimestre}}$$

MAC + CPP

$$\text{CT} = \frac{\text{-----}}{2}$$

MAC – Média das Avaliações Contínuas

CT – Classificação do Trimestre

CPP – Classificação da Prova do Professor

5. O Professor deve fazer o registo de todas as informações quantitativas e qualitativas dos alunos na caderneta de avaliações diárias e dá-las a conhecer ao aluno e Encarregado de Educação.

6. No fim do 3o trimestre, para os alunos da 2a, 4a e 6a classes, o Professor atribuirá uma Classificação Final por disciplina de acordo com a seguinte formula:

$$\text{CAP} = \frac{\text{CT1} + \text{CT2} + \text{CT3}}{3}$$

CAP – Classificação final Atribuída pelo Professor no 3o trimestre.

CT1 - Classificação do 1º Trimestre.

CT2 - Classificação do 2º Trimestre.

CT3 - Classificação do 3º Trimestre.

7. As Classificações do Professor em todos os trimestres incluindo a CAP caso não sejam números inteiros, não são arredondadas isto e, mantem-se as partes decimais.

8. A classificação final do ano letivo por disciplina, para os alunos da 2a e 4a classes, obtém-se de acordo com a seguinte formula:

$$\text{CF} = 0,3 \times \text{CAP} + 0,7 \times \text{CPE}$$

CF – Classificação Final do ano letivo por disciplina.

CAP – Classificação Atribuída pelo Professor no 3o trimestre.

CPE – Classificação da Prova de Escola.

9. A Classificação Final do ano letivo por disciplina, para os alunos da 6a classe, obtém-se de acordo com a seguinte formula:

$$\text{CF} = 0,3 \times \text{CAP} + 0,7 \times \text{CE}$$

CF – Classificação Final do ano letivo por disciplina.

CAP – Classificação Atribuída pelo Professor no 3o trimestre.

CE – Classificação obtida no Exame

10. Quando o numero que traduz a Classificação Final(CF) por disciplina (pontos 8 e 9) não for inteiro, proceder-se-á do seguinte modo:

a) se a parte decimal for igual ou superior a 0,5 o arredondamento será feito para o numero imediatamente superior.

b) se a parte decimal for inferior a 0,5 o arredondamento será feito para o número imediatamente inferior.

F.3- PROVAS

1. Todos os alunos, devem realizar por disciplina, UMA PROVA do Professor em cada trimestre.
2. Os alunos da 2ª e 4ª classes realizam ainda UMA PROVA de Escola no fim do 3º trimestre.

F.4- EXAMES

1. No final da 6ª classe será realizado um Exame Final por cada disciplina.
2. Todos os alunos serão abrangidos por este exame independentemente da classificação atribuída pelo Professor.
3. Serão objeto de Avaliação no exame final, todos os objetivos/conteúdos básicos cumpridos ao longo do ano letivo.

F.5- CONDIÇÕES DE TRANSIÇÃO

1. Todos os alunos da 1ª, 3ª e 5ª classes transitam automaticamente para as classes seguintes independentemente da apreciação global qualitativa e do relatório descritivo sobre o percurso escolar, feito pelo Professor. E devem continuar com o mesmo Professor.
2. No final da 2ª e 4ª classes o aluno transita imediatamente para a classe seguinte se obtiver classificação final igual ou superior a CINCO (5) valores em todas as disciplinas.
3. Os alunos da 2ª e 4ª classes podem transitar com duas (2) deficiências independentemente da sua classificação desde que não seja a Língua Portuguesa ou Matemática.
4. No final da 6ª classe o aluno só transita para a classe seguinte se obtiver classificação igual ou superior a CINCO (5) valores em todas as disciplinas.

F.6- DEFICIÊNCIAS

São consideradas deficiências as classificações finais inferiores a CINCO (5) valores.

F.7- CONDIÇÕES DE REPROVAÇÃO

Os alunos da 2ª, 4ª e 6ª classes reprovam numa das seguintes condições:

- a) com mais de DUAS (2) deficiências.
- b) com DUAS (2) deficiências simultaneamente a Língua Portuguesa e a

Matemática.

F.8- EXAMES DE RECURSO

1. Serão objeto de Avaliação no exame de recurso, todos os objetivos/conteúdos básicos cumpridos ao longo do ano letivo.
2. O aluno pode recorrer a exame de recurso no final da 6a classe se obtiver DUAS (2) deficiências desde que não sejam simultaneamente a Língua Portuguesa e Matemática.

F.9- EXAMES ESPECIAIS

1. Serão objeto de Avaliação nos exames especiais, todos os objetivos/conteúdos básicos cumpridos ao longo do ano letivo.
2. Estes exames destinam-se aos alunos, que em época normal e por motivos devidamente justificados não tenham comparecido as provas de Escola ou aos exames finais.
3. Estes exames destinam-se também aos alunos externos desde que solicitem por escrito a Direção de Escola.
4. Beneficiam-se ainda deles, todos os alunos que não estando reprovados, pretendam proceder a melhoria da sua nota desde que o solicitem em carta dirigida ao Diretor de Escola com DEZ (10) dias de antecedência de acordo ao calendário escolar.

II- DISPOSIÇÕES FINAIS

Os casos não previstos no presente documento, assim como, as dúvidas suscitadas na aplicação ou interpretação das suas normas, serão resolvidos pelo Departamento de Avaliação/INIDE.

Anexo G. Condições de transição e reprovação para as classes do ensino primário

G1. CONDIÇÕES DE TRANSIÇÃO

As condições de transição são o conjunto de normas que definem os requisitos relativos aos resultados da avaliação das aprendizagens que o(a) aluno(a) deve possuir para transitar de classe.

Analisando o conteúdo do Sistema de Avaliação das Aprendizagens para o Ensino Primário, capítulo I.2 – classificação na página 2, percebe-se da existência de (a) classes

de transição automática, (b) classes de transição e (c) classe de exame. Este facto obriga a que seja feito um tratamento diferenciado em função das categorias das classes aqui definidas. Deste modo temos:

a) classe de transição automática

Essas classes, de acordo com o sistema de avaliação das aprendizagens, são aquelas iniciais de cada um dos três ciclos de aprendizagem que compõem o ensino primário, nomeadamente; **1ª, 3ª e 5ª classes**. Conforme dita a própria denominação, os(as) alunos(as) nessas classes independentemente dos resultados da avaliação das suas aprendizagens, desde que não desistam das aulas ou tenham um numero excessivo de faltas de acordo com o regulamento do subsistema, transitam imediatamente para a classe

seguinte e deverão continuar com o(a) mesmo(a) professor(a) caso este(a) continue fisicamente naquela escola.

A fundamentação desta iniciativa histórica para a educação na República de Angola, reside no facto da existência dos ciclos de aprendizagem definidos nos novos planos curriculares e expressos nos programas de ensino. Um exemplo explícito de facto é o programa de educação musical, enquanto que nas demais disciplinas há também um desenho de programas com esta filosofia porem, implícito.

Para além do acima exposto, essa iniciativa pode-se fundamentar ainda pelo facto de se ter aumentado o numero de classes no Ensino Primário de 4 para 6 com carácter obrigatório de um lado, do outro, o facto de se ter reduzido significativamente o rácio professor(a)/aluno(a) de mais de 50 para 35 alunos, o que exigiu a reformulação das políticas voltadas aos procedimentos de avaliação que também contribuiu no surgimento de classes de transição automática.

A grande finalidade dessa iniciativa é contribuir na fluidez de alunos dentro das classes do ensino primário para permitir que não hajam muitas reprovações com vista a permitir que a política do Governo de Angola em dar educação para todos se efetive sem muitos sobressaltos, pois, sabe que a repetência de alunos (as) nas classes iniciais de cada ciclo de aprendizagem dificultaria o ingresso de mais alunos no sistema educativo e torná-lo-ia mais dispendioso.

A questão que se tem levantado sobre essa iniciativa prende-se com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Como garantir a qualidade com esse procedimento de transição?

Para se garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, foram concebidos vários materiais pedagógicos em que se destacam as cadernetas para a avaliação continua, o relatório descritivo, os manuais elucidativos, os programas menos extensos entre outros.

Considerando ainda que (1) o rácio professor(a)/aluno(a) é mais modesto e jamais visto nas nossas escolas, (2) a aposta em avaliação continua que permitira a avaliação do processo com vista a ir detetando os pontos fracos do(a) aluno (a) em cada momento de aprendizagem para a prestação de atenção individualizada e (3) a orientação que existe sobre a continuação dos(as) alunos(as) com os mesmo(a) professor(a) para na classe seguinte o que possibilitara 2 Ciclos de aprendizagem: Iº Ciclo de aprendizagem(1ª e 2ª classes), IIº de aprendizagem ciclo (3ª e 4ª classes) e IIIº ciclo de aprendizagem(5ª e 6ª classes) limar as dificuldades do(a) aluno(a) trazidas da classe anterior, entre outros aspetos, pode-se afirmar que as condições para o logro da qualidade estão garantidas a nível pedagógico.

Finalmente, tal como em Portugal, Moçambique e outros Países mais em que se utiliza um sistema de avaliação idêntico, o seu êxito esta nas mãos de cada um (a) dos(as) professores deste nível de ensino.

b) classes de transição

Nas classes de transição, todos(as) alunos(as) independentemente dos resultados da avaliação continua, desde que não desistam ou tenham faltas em excesso devem ser admitidos as provas de Escola e decidirão a sua transição. Esses(as) alunos(as), transitam para a classe imediatamente superior caso tenham apenas duas negativas³ desde que não sejam simultaneamente a Língua Portuguesa e a Matemática.

Os(as) alunos(as) com duas negativas simultaneamente a Língua Portuguesa e a Matemática, caso uma delas for igual ou superior a três (3) valores, o corpo de júri, de acordo com o regulamento das provas de escola tem prerrogativas de votar ou não tal negativa. Caso tenha de vota-la, esta votação deve basear-se nas informações sobre o desempenho escolar do(a) aluno(a) registadas na sua caderneta. Um procedimento idêntico poderá ser seguido ou não pelo corpo do júri em situações em que um(a) aluno(a) tenha três negativas, das quais, uma é igual ou superior a três (3) valores.

O procedimento de votação de notas não é uma norma, mas, o corpo de júri, ponderando todas as situações e na base das informações registadas na caderneta do(a) aluno(a) pode agir desta maneira.

c) classe terminal do ensino primário

Tal como nas classes de transição, os(as) alunos(as) da classe terminal, independentemente dos resultados da avaliação do(a) professor(a), caso cheguem sem excesso de faltas as aulas no fim do ano letivo, deverão ser admitidos(as) aos exames finais. Depois de feitos todos os cálculos conducentes a determinação das classificações finais de acordo com a fórmula do ponto 9, capítulo da classificação do sistema de avaliação, transita de classe imediatamente, aquele(a) aluno(a) que tiver notas iguais ou superiores a cinco (5) valores em todas as disciplinas. Considera-se negativa, a nota do(a) aluno(a) resultante da classificação final inferior a 5 valores.

Os(as) alunos(as) que tiverem duas negativas desde que não sejam simultaneamente a Língua Portuguesa e a Matemática, terão acesso aos exames de recurso. Assim como no ponto b) deste capítulo, o corpo do júri usará das suas prerrogativas para poder deliberar ou não os casos críticos.

G2. CONDIÇÕES DE REPROVAÇÃO

As condições de reprovação são em outras palavras, a falta de requisitos que determinam a passagem de classe; quer dizer, o(a) aluno(a) não transita de classe caso se encontre dentro daquelas normas que estabelecem a falta de requisitos para frequentar a classe seguinte. Fazendo a interpretação do sistema de avaliação das aprendizagens para o ensino primário, pode-se dizer que, os(as) alunos(as) desse nível de ensino estão agrupados em três categorias; (a) classes de transição automática, (b) classes de transição e (c) classe de exame.

A cada uma dessas categorias corresponde um conjunto de normas que definem os requisitos para que um(a) aluno(a) não possa transitar para a classe imediatamente seguinte. Vejamos o que se considera falta de requisitos para a frequência da classe seguinte em cada caso.

a) classes de transição automática (1ª, 3ª e 5ª)

Os(as) alunos(as) da classe de transição automática, não transitam de classe seguinte aquela que acabam de frequentar caso excedam o numero de faltas permitidas pelo regulamento do subsistema, porque nesses casos, o(a) professor(a) estará impossibilitado(a) de conhecer os pontos fracos do(a) aluno(a) devido a falta de dados para que possa lhe(a) dar um tratamento particularizado.

Também não transitam de classe caso tenham desistido. Estando o(a) aluno(a) dentro dessas normas, este(a) devera repetir a classe, quer dizer, reprova.

b) classes de transição (2ª e 4ª)

os(as) alunos(as) dessas classes não transitam para as classes imediatamente superiores caso;(1) desistam das aulas, (2) tenham excesso de faltas de acordo com o estabelecido no regulamento do subsistema, (3) tenham duas negativas simultaneamente a Língua Portuguesa e a Matemática e (4) possuam mais de duas negativas. Qualquer uma dessas normas obrigam a que um(a) aluno(a) não transite de classe.

c) Classe de exame:

Os(as) alunos(as) nessa classe não transitam para o ensino secundário (7ªclasse) em caso de; (1) desistência das aulas, (2) terem um excesso de faltas de acordo com o estabelecido no regulamento do subsistema, (3) possuírem duas negativas simultaneamente a Língua Portuguesa e a Matemática, o que tira direito a realização dos exames de recurso e (4) não conseguirem eliminar as duas negativas que dão direito aos exames de recurso depois da realização destes.

Os(as) alunos(as) dessa classe não devem transitar com negativa, quer dizer que, tem a obrigação de obterem classificações finais iguais ou superiores a cinco (5) valores em todas as disciplinas do plano curricular.

Anexo H. Modelo de relatório descritivo para classes de transição automática

.....

(O relatório descritivo é um instrumento pedagógico que permite o professor registrar no final de cada trimestre o desempenho escolar dos alunos sob sua responsabilidade. A essência deste instrumento, reside em ter presente no próximo ano letivo, s aspetos em que cada aluno deve melhorar com ajuda do professor para que possa estar preparado a transitar sem dificuldade para ciclo de aprendizagem ou subsistema. O relatório descritivo é utilizado para classes de transição automática).



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO**

RELATÓRIO DESCRITIVO PARA AS CLASSES DE TRANSIÇÃO AUTOMÁTICA (1.^a, 3.^a e 5.^a)

ESCOLA _____

CLASSE _____ SALA _____ TURMA _____

TURNO _____ ANO LECTIVO _____

NOME DO(A) PROFESSOR(A) _____

ESTIMADO(A) PROFESSOR(A)

Considerando que as classes de transição automática (1.^a, 3.^a e 5.^a), são as iniciais de cada um dos ciclos de aprendizagem do Ensino Primário, no âmbito da Reforma Educativa, elaborou-se o instrutivo pedagógico designado”

Relatório Descritivo” com o intuito de ajudar e facilitar o trabalho concernente ao registo final do desempenho escolar dos(as) alunos(os) sob sua responsabilidade durante o ano letivo. No Relatório Descritivo, registará de acordo com os itens por disciplinas todos os pontos fracos e fortes que o(a) aluno(a) apresentou no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

A essência desse instrutivo pedagógico, reside em ter presente no próximo ano letivo, os aspetos em que cada aluno deve melhorar com a ajuda do(a) Professor(a) para que possa estar preparado a transitar sem dificuldades para outro ciclo de aprendizagem ou subsistema.

Assim sendo, procura ser mais objetivo possível na avaliação tanto dos(as) aluno(as) quanto dos métodos e meios de ensino que utilizou no cumprimento dos objetivos programáticos. Para tal, deverá combinar o uso da caderneta com o Relatório Descritivo. Na avaliação dos itens do Relatório Descritivo, espaços em branco, utilizará; M= mau, Me = Medíocre S= Suficiente B = Bom e MB= muito bom.

H1. LEGENDA DAS APRENDIZAGENS BÁSICAS A AVALIAR EM CADA DISCIPLINA

Ling. Port. Org. = Organização do caderno CO = Compreensão Oral CE = Compreensão Escrita EO= Expressão Oral EE = Expressão Escrita	Ed. Moral e Cívica EO = Expressão Oral EE= Expressão Escrita LR = Liberdade e Responsabilidade RO = Respeito pelas Opiniões alheias H = Honestidade S = Sociabilidade SE = Sentido estético CDD = Conhecimento dos Direitos e Deveres	Estudo do Meio Obs. = Observação Desc. =Descrição Exp. = Experimentação Rep. = Representação EO= Expressão Oral EE = Expressão Escrita Ident. = Identificação	Educação Musical EC= Expressão coral ER= Expressão rítmica Ent. = Entoação Dra. = Dramatização RS = reconhecimento de Sons	Matemática Ident. = Identificação Cont. = Contagem Ord. = Ordenamento Comp. = Comparação Calc. = Cálculos Probl. =Problemas Gran. = Grandeza Geo = Geometria
Ciências da Natureza Obs. = Observação Desc. = Descrição Exp. = Experimentação Rep. = Representação Ident. =Identificação	História Obs. = Observação Desc. = Descrição Exp. = Experimentação Rep. = Representação Ident. =Identificação	Educação Física Desc. = Descrição STE = Situar factos Tempo e Espaço CE = Compreensão Escrita Comp. = Comparação CO= Compreensão Oral	Ed. Manual e Plástica Pic. = Picotagem Pin.= Pintura Rec.= Recorte Dob. = Dobragem Mod = Modelagem Des. = Desenho	Geografia Obs. = Observação Reconh. = Reconhecimento Loc. = Localização Desc. = Descrição Rep. = Representação

Anexo I. Cadernetas de avaliação para o Ensino Primário

(A caderneta é instrumento que permite ao professor organizar um conjunto de dados sobre os alunos. Também permite ajudar os encarregados de educação e aos próprios alunos a terem conhecimento do desempenho).



REPÚBLICA DE ANGOLA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
“REFORMA EDUCATIVA”
ENSINO PRIMÁRIO

CADERNETA DE AVALIAÇÕES

Escola _____

Nome do aluno: _____

N.º _____ Turma _____ Sala _____ Classe _____ Ano Letivo _____ Turno: _____

Município _____ Província _____

Nome do(a) Professor(a) _____

CONSIDERAÇÕES GERAIS

A Caderneta de Avaliações Diárias do aluno é uma ferramenta importantíssima de uso obrigatório pelo Professor durante o exercício das atividades docente e educativas, pois permite-lhe organizar um conjunto de dados sobre os alunos, facilitando desta forma o controlo do desempenho individual destes.

Por outro lado, esta ferramenta, para além de facilitar o trabalho do Professor quanto ao tratamento individualizado dos alunos sob sua tutela, visa também, ajudar aos Encarregados de Educação e aos próprios alunos a terem conhecimento do desempenho escolar. Poderá ainda, ajudar o trabalho de acompanhamento e supervisão das diferentes estruturas de direção do processo de ensino e aprendizagem que tê-la-ão como um potencial indicador do desempenho do Professor nas suas atividades diárias na sala de aulas.

Tendo como base as considerações anteriores, aconselha-se ao professor que preencha os espaços indicados com as informações pertinentes evitando ao máximo borrões que possam pôr em dúvida a veracidade dos dados de avaliação. Mensalmente, os Encarregados de Educação devem ser informados sobre o aproveitamento escolar dos seus educandos na base dos dados constantes desta caderneta e assinarão os espaços em brancos a eles destinados.

A Caderneta de Avaliações é propriedade da Escola enquanto o aluno ou alunos permanecerem naquele subsistema, podendo no fim da 6ª Classe ser entregue aos respetivos Encarregados de Educação.

II. Cadernetas de avaliação para 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Classes

DADOS DO(A) ALUNO(A)

Nome: _____ Sexo _____

Data de Nascimento _____ de _____ de _____

Classe _____ Turno _____ Turma _____

Nome do Enc. De Educação _____

Local de Trabalho _____

Contactos telefónicos: _____

Endereço:

ANO LECTIVO _____

Nome do(a) Aluno(a) _____ Número _____

Classe _____ Turma _____

Informações importantes sobre aprendizagem e comportamento do ano letivo transato:

Data ____/____/____

Nome do Professor

Nome do Enc. Educação

____ Trimestre ____ Semana, de ____ à ____ de ____ de ____

Disciplinas	Avaliações					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	MAC/S
Língua Portuguesa						
Matemática						
Estudo do Meio						
Educação Manual e Plástica						
Educação Musical.						

Outras
informações _____

Anexo I2: Caderneta de avaliação para 5ª e 6ª Classes

DADOS DO(A) ALUNO(A)

Nome: _____ Sexo _____

Data de Nascimento _____ de _____ de _____

Classe _____ Turno _____ Turma _____

Nome do Enc. De Educação _____

Local de Trabalho _____

Contactos telefónicos: _____

Endereço:

ANO LECTIVO _____

Nome do(a) Aluno(a) _____ Número _____

Classe _____ Turma _____

Informações importantes sobre aprendizagem e comportamento do ano letivo transato:

Data ____/____/____

Nome do Professor

Nome do Enc. Educação

____ Trimestre ____ Semana, de ____ à ____ de _____ de ____

Disciplinas	Avaliações					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	MAC/S
Língua Portuguesa						
Matemática						
Estudo do Meio						
Ciência da natureza						
História						
Geografia						
Educação Moral e Cívica						
Educação Manual e Plástica						
Educação Musical						
Educação Física						

Outras

informações _____

Anexo J. Plano e Estudo do Ensino Primário

Para o ensino Primário definiu-se um conjunto de 10 disciplinas consideradas fundamentais para o desenvolvimento harmonioso e multifacético das crianças, distribuídos em função ao nível de escolaridade que a continuação apresentamos:

Disciplinas	Horário semanal por Classes					
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6
Língua Portuguesa	9	9	9	9	8	8
Matemática	7	7	7	7	6	6
Estudo do Meio	3	3	3	3		
C. da Natureza.					4	4
História					2	2
Geografia					2	2
Ed. Moral e Cívica					2	2
Ed. M. e Plástica		2	2	2	2	2
Ed. Musical		1	1	1	1	1
Educação Física		2	2	2	2	2

Do Plano de Estudos anteriormente apresentado podemos constatar o seguinte:

A: Disciplinas e carga letiva semanal

1. Nas quatro primeiras classes existem 6 disciplinas com uma carga horária semanal uniforme de 24 tempos letivos
2. Nas duas últimas classes existem 9 disciplinas com uma carga horária semanal uniforme de 29 tempos letivos.

B: Disciplinas e carga letiva anual por classe

1. *Língua Portuguesa (LPort)*, para as quatro primeiras classes e considerando um ano letivo regular de 30 semanas letivas teremos para cada classe 270 tempos letivos; para as duas últimas classes teremos 240 tempos letivos por classe (ciclo=1560)

2. *Matemática (Mat)*, para as quatro primeiras classes e considerando um ano letivo regular de 30 semanas letivas teremos para cada classe 210 tempos letivos; para as duas últimas classes teremos 180 tempos letivos por classe (ciclo=1200)

3. *Estudo do Meio (EstM)*, para as quatro primeiras classes e considerando um ano letivo regular de 30 semanas letivas teremos para cada classe 90 tempos letivos (ciclo=360)

Reforma Curricular/INIDE/2003

4. *Ciências da Natureza (CNat)*, para as duas últimas classes teremos 120 tempos letivos por classe (ciclo=240)

5. *História (Hist)*, para as duas últimas classes teremos 60 tempos letivos por classe (ciclo=120)

6. *Geografia (Geo)*, para as duas últimas classes teremos 60 tempos letivos por classe (ciclo=120)

7. *Educação Moral e Cívica (EdMC)*, para as duas últimas classes teremos 60 tempos letivos por classe (ciclo = 120)

8. *Educação Manual e Plástica (EdMP)*, para as seis classes e considerando um ano letivo regular de 30 semanas letivas teremos 60 tempos letivo por classe (ciclo=360)

9. *Educação Musical (EdM)*, para as seis classes e considerando um ano letivo regular de 30 semanas teremos 30 tempos letivos por classe (ciclo=180)

10. *Educação Física (EdF)*, para as seis classes e considerando um ano letivo regular de 30 semanas letivas teremos 60 tempos letivos por classe (ciclo=360)

C: Carga letiva anual por classe

1. Considerando um ano letivo regular de 30 semanas letivas, nas quatro primeiras classes teremos 720 tempos letivos.

2. Considerando um ano letivo regular de 30 semanas letivas, para as duas últimas classes teremos 870 tempos letivos respetivamente

Anexo K. Alunos da 5ª e 6ª classes (imagem 1) e da 2ª e 3ª Classes (imagem 2) no pátio anterior e posterior da escola durante o intervalo maior.



Imagem 1.



Imagem 2

Anexo L. Meninas em atividades lúdicas nos recintos escolares durante o intervalo
(imagens 3 e 4)

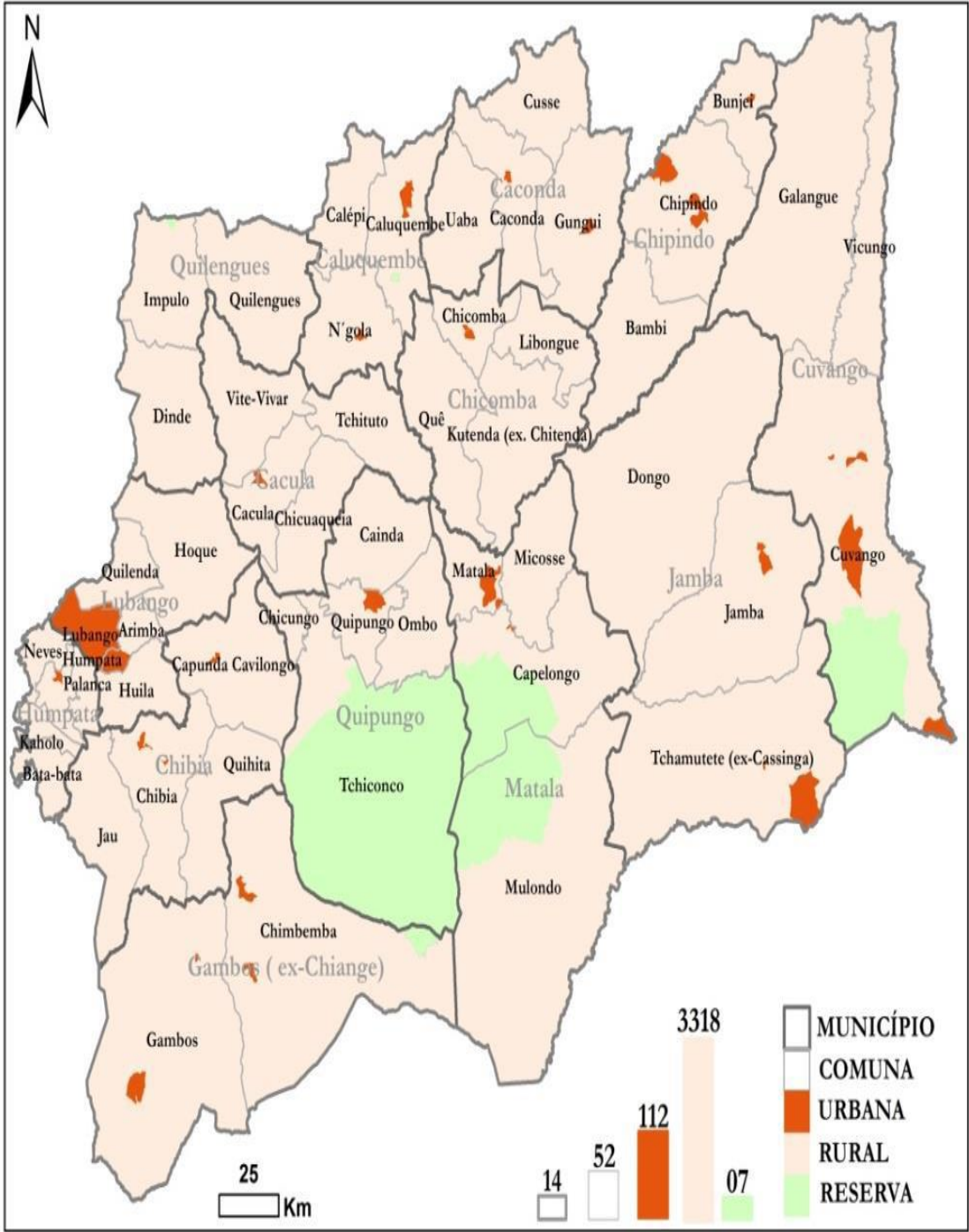


Imagem 3



Imagem 4

Anexo M. Mapa detalhado da Província da Huíla



Fonte: Relatório final do Censo Geral da População, Instituto Nacional de Estatística, 2016

